

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filosofie

Studijní program: Učitelství pro druhý stupeň základní školy

Studijní obor Český jazyk – Občanská výchova
(kombinace)

VZDĚLÁVACÍ ŠANCE ROMSKÝCH ŽÁKŮ V PRIMÁRNÍM ŠKOLSTVÍ OČIMA
UČITELŮ A RODIČŮ.

EDUCATIONAL CHANCES OF ROMA PUPILS IN THE PRIMARY EDUCATION
VIEWING EYES TEACHERS AND PARENTS.

Diplomová práce: 2010 – FP – KFL – 192

Autor:

Dana Hendrychová

Podpis:

Adresa:

Erbenova 802

739 61 TŘINEC

Vedoucí práce: Doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
81	0	0	0	34	2

V Liberci dne: 2. 12. 2010

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 2. 12. 2010

Podpis

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Davidovi Václavíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci a pracovníkům Komunitního centra Amaro Phurd-Pražská za pomoc při metodice praktické části a otevření cesty k romským rodinám.

ANOTACE:

HENDRYCHOVÁ, Dana. *Vzdělanostní šance romských žáků v primárním školství očima učitelů a rodičů*. Liberec: Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci, 2010. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat vzájemný vztah rodiny a školy v oblasti primárního vzdělávání romských žáků. Práce objasňuje hlavní činitele ovlivňující výchovu a vzdělávání romských žáků. Popisuje některé z nejvíce vnímaných odlišností, se kterými se setkáváme ve vzdělávání romských žáků – vliv etnických a kulturních specifik, role učitele. Jsou zde také vytyčeny některé možnosti, jak lze bariéru ve vzdělávání mladých Romů minimalizovat. Celá diplomová práce je doplněna množstvím praktických informací, které vzešly z rozhovorů s romskými rodiči a učiteli romských žáků.

Klíčová slova:

romský žák, romská rodina, domácí edukační prostředí, vzdělávání, specifika ve vzdělávání, bariéry ve vzdělávání

ANNOTATION:

HENDRYCHOVÁ, Dana. Educational chances of roma pupils in the primary education viewing eyes teachers and parents. Liberec: Scientifically-humanities and Pedagogical Fakulty, Technical University in Liberec, 2010. Diploma Thesis.

The objective of my thesis is to distinguish and to analyse the interrelationship between family and school in the field of primary education of Romany pupils. My thesis brings out main factors influencing upbringing and education, describes some of the most perceived differences, which we face in education of Romany pupils – the influence of ethnic and cultural specifics, the role of teacher etc. The text is completed by legislative scope in the issue of Romany education. The contribution might be an adumbration of possibilities of minimizing the barrier in young Romany education. All my thesis is completed by number of practical information arosen from discussions between parents and teachers of Romany pupils.

Key words:

Romany pupil, Romany family, home educational background, education, specifics in education, barriers in education

DIE ANNOTATION:

HENDRYCHOVÁ, Dana. *Die Bildungschancen der romischen Schüler im der primären Bildung mit den Eltern und die Lehrer augen*. Liberec: naturwissenschaftlich – humanitär und pädagogische Fakultät, Technische Universität im Liberec, 2010. Die Diplomarbeit.

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist die gegenseitige Beziehung zwischen der Familie und der Schule im Bereich der primären Bildung der romischen Schüler zu charakterisieren und analysieren. Die Arbeit erklärt die Erziehung und Ausbildung prägende Hauptfaktoren, beschreibt einige der meistgespürten Unterschiede, die man bei der Ausbildung der romischen Schüler begegnet – den Einfluss der ethnischen und kulturellen Besonderheiten, die Rolle des Lehrers usw. Der Text ist mit der legislativen Einrahmung der Problematik der Ausbildung von Romen ergänzt. Den Beitrag können die umschreibende Möglichkeiten leisten, wie man die Barriere in der Ausbildung der jungen Romen minimalisieren kann. Die ganze Diplomaarbeit ist mit der Menge der praktischen Informationen ergänzt, die aus den Gesprächen zwischen den Eltern und Lehrern der romischen Schüler stammen.

Die Schlüsselwörter:

der romische Schüler, die romische Familie, die heimische ausbildende Umgebung, die Ausbildung, die Besonderheiten in der Ausbildung, die Barrieren in der Ausbildung

Struktura práce

1. ÚVOD.....	1
2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	3
3. PRŮZKUM.....	4
3. 1 PŘÍSTUP DO ZKOUMANÝCH LOKALIT A JEJICH POPIS	4
3. 2 CHARAKTERISTIKA INFORMANTŮ.....	5
3. 3 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY	7
3. 4 OTÁZKY V ROZHOVORECH	8
4. VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH POJMŮ	11
4.1 RODINA, ROMSKÁ RODINA, ROMSKÝ ŽÁK	11
4.2 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	12
4.3 SOCIALIZACE	13
4.4 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ, PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
5. HLAVNÍ ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE	17
5.1 ROMSKÁ RODINA A KOMUNITA	17
5.1.1 Postavení romského dítěte v rodině	18
5.1.2 Místo vzdělání v hodnotovém systému Romů.....	21
5.1.3 Domácí edukační prostředí romských dětí	26
5.2 VLIV VRSTEVNICKÝCH SKUPIN.....	31
5.3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	33
5.3.1 Absence předškolního vzdělávání u romských dětí	34
5.3.2 „Dvourychlostní školství“ – základní vs. speciální školy.....	35
5.3.3 Možné příčiny bariér romských žáků v české škole.....	41
6. SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	48
6.1 VLIV ETNICKÝCH A KULTURNÍCH SPECIFIK ANEB BRÁT V ÚVAHU JINAKOST?.....	49
6.2 ROLE UČITELE A METODY VÝUKY VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	50
7. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	54
7.1 PŘEDŠKOLNÍ TŘÍDY VS. NEZISKOVÉ ORGANIZACE	54
7.2 ASISTENTI PEDAGOGA NA ŠKOLÁCH	56
7.3 VYROVNÁVACÍ POSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	56

8.1 ZÁKON Č. 561/2004 O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON).....	60
8.2 ZÁKON Č. 273/2001 Sb. V PLATNÉM ZNĚNÍ O PRÁVECH PŘÍSLUŠNÍKŮ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN	61
8.3 KONCEPCE ROMSKÉ INTEGRACE.....	63
8.4 VÝZNAM „BRATINKOVY ZPRÁVY“ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ.....	64
9. ZÁVĚR	65
10. POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA.....	69
11. PŘÍLOHY	I

1. ÚVOD

Pro vypracování své diplomové práce jsem zvolila téma „Vzdělanostní šance romských žáků v primárním školství očima učitelů a rodičů“. Vzdělávání romských žáků je v porevolučních letech stále jedním z nejdiskutovanějších témat v souvislosti s touto komunitou. Krátká vzdělanostní dráha a absence středního vzdělání se s Romy táhnou po celý život. Úzce s tím souvisí totiž také problematika nezaměstnanosti, díky které se zase mohou dostávat do bludného kruhu zadlužení a stát se tak minimálně ohroženi sociálním vyloučením (pokud ne sociálně vyloučení). V praxi lze sledovat několik rovin, nebo chcete-li pohledů, ve kterých je téma vzdělávání romských dětí diskutováno a uchopeno. První z nich je pohled odborníků v oblasti romské problematiky, kteří se zabývají příčinami a důsledky absence kvalitního vzdělávání u Romů. Druhý je pohled pedagogů pracujících dennodenně s romskými dětmi ve školách a třetí (což neznamená nejméně významný) je pohled samotných romských dětí a jejich rodičů. Znalost všech úhlů pohledu je nepochybně nepostradatelná k tomu, aby naše společnost hledala a nacházela co nejúčinnější metody, jak současnou situaci změnit, či minimálně zlepšit. Ve své diplomové práci se budu věnovat srovnání úhlu pohledu učitelů a rodičů, jelikož škola a rodina jsou bezpochyby nejdůležitějšími činiteli v oblasti vzdělávání a motivací k němu. O tom, že hlavními prvky, které působí na výchovu a vzdělávání romských žáků je rodina a škola, hovoří ve svém výzkumu také Gabal a spol.: „*Kořeny vzdělanostních nerovností se dají rozčlenit do dvou hlavních oblastí. Příčiny je třeba hledat jak v rodinách a jejich klimatu, tak ve škole jako instituci.*“¹

Ve své práci budu vycházet z odborných publikací mnoha autorů, za které zmíním například J. Balvína a jeho knihu *Filozofie výchovy a metody výuky romských žáků*,

¹ Závěrečná zpráva projektu MŠMT. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf

z roku 2008, jakož i další sborníky tohoto autora. V obecné rovině budu čerpat z knih pedagogických či sociálně pedagogických, jako například publikace *Moderní pedagogika* J. Průchy z roku 2005, nebo studijní skripta Krause a Poláčkové - *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky*, z roku 2001. Vzhledem k zaměření tématu na problematiku vzdělávání romských žáků se ve své práci opírám také o publikace odborníků v problematice zaměřené na Romy v obecné rovině, jako jsou např. Šotolová, Říčan, Jakoubek, apod.

Diplomová práce je zaměřena na hlavní činitele, kteří mohou ovlivňovat výchovu a vzdělávání romských žáků, dále pak na charakteristiku specifik ve vzdělávání romských žáků, vše je zasazeno do legislativního rámce obsahujícího základní dokumenty, které ošetřují oblast vzdělávání Romů. Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat vzájemný vztah rodiny a školy v oblasti primárního vzdělávání romských žáků.

Specifikem diplomové práce je doplnění teoretického textu o výstupy z drobného průzkumu, který je součástí celé práce. Cílovou skupinou průzkumu jsou romští rodiče a učitelé romských žáků a jeho zaměření odpovídá hlavnímu cíli mé práce.

Moje diplomová práce bude největším přínosem nejen pro učitele, kteří se podílejí na vzdělávání romských žáků, ale také pro pracovníky v neziskovém sektoru, kterým může nabídnout modely, jak s těmito dětmi v oblasti vzdělávání pracovat. Dále může být také přínosem pro všechny studenty pedagogických oborů, kteří se ve své profesní pedagogické dráze s romskými žáky téměř jistě setkají. Nabízí se zde také řada dalších aktuálních témat z oblasti práce s romskou minoritou, která čtenáře mohou napadat.

2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat vzájemný vztah rodiny a školy v rámci primárního vzdělávání romských žáků. Téma vzdělávání romských žáků z úhlu pohledu učitelů a rodičů jsem zvolila zejména proto, že po více než dvaceti letech, kdy se v naší republice hovoří o potřebě zvýšit vzdělanostní úroveň členů romských komunit, se v rámci tohoto tématu jen málo autorů zaměřilo na to, jak samotné vzdělávání svých dětí vnímají jejich rodiče a zda se ve v tomto vnímání střetávají s učiteli. Cílem průzkumu není nalézt výsledek aplikovatelný na celou romskou komunitu v rámci České republiky. Jde o podrobnější zmapování postojů několika romských rodin a několika učitelů, kteří děti z těchto rodin vyučují s poukázáním na fakt, že určitá pravděpodobnost v dalších rodinách i školním prostředí je pravděpodobná.

Užší zaměření průzkumu bude vykompenzováno zejména hloubkou zkoumaných údajů. V rámci hlavního cíle jsem si určila dva dílčí cíle.

Prvním dílčím cílem bude zjistit vzájemná očekávání romských rodičů a školy.

Druhým dílčím cílem bude na základě porovnání očekávání obou skupin informantů navrhnout možné oblasti, na kterých mohou rodina a škola budovat vztah.

3. PRŮZKUM

3. 1 Přístup do zkoumaných lokalit a jejich popis

V měsících říjen – listopad 2009 bylo navštíveno 15 romských rodin ze dvou vyloučených lokalit v Hradci Králové. Z těchto rodin bylo posléze vybráno 10 rodin, se kterými byl proveden rozhovor. Počet informantů v každé rodině byl různý a odvíjel se zejména dle ochoty členů rodiny při rozhovorech spolupracovat (ve většině rodin, kde se zapojil pouze jeden rodič, to byla matka – jelikož výchova dětí, do které školní vzdělání bezesporu patří, je v romských komunitách doménou žen). Kontakty na učitele byly získány s laskavým svolením Komunitního centra Amaro Phurd-Pražská, které ve všech zkoumaných lokalitách poskytuje sociální služby. Učitelé byli osloveni e-mailem.

Popis lokalit

Lokality Pražské předměstí a Plácky jsou zařazeny mezi vyloučené lokality dle průzkumu GAC (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit). Obě lokality jsou samotnými Romy vnímány velmi negativně, je zde téměř 100% nezaměstnanost a vysoká porodnost. Lokalitu na Pražském předměstí (ze kterého jsou čtyři rodiny informantů) tvoří dům s osmi nájemními městskými byty. Všechny byty jsou druhé a nižší kategorie. Sociální zařízení je většinou umístěno na společné chodbě. Největší byt má rozměry standardního bytu 2 + 1. Není výjimkou, že počet osob v jedné místnosti se běžně pohybuje kolem šesti lidí (celkově v této lokalitě žije asi 50 osob). V této lokalitě sídlí také Komunitní centrum Amaro Phurd-Pražská.

Lokalita Plácky je tvořena rozlehlou vilou z 30. let 20. století a dvaceti přistavěnými garážemi. Vila včetně pozemku a garáží patří soukromému majiteli. Kvalita života v této oblasti je velmi nízká (pod úrovní minimálního standardu). Všichni obyvatelé sdílejí dvě sociální zařízení, pouze se studenou vodou (celkem zde žije asi 65 osob, z toho asi 20 v domě a zbytek v přilehlých garážích).

Zbývající tři rodiny informantů žijí rozptýleně, většinou v centru města Hradec Králové. Mají maximálně čtyři děti a alespoň jeden z rodičů je zaměstnán. Často jsou to ženy v sociálních službách.

Popis škol

Všechny tři běžné základní školy se nacházejí ve městě Hradec Králové. Všechny mají větší počet žáků (minimálně dvě třídy v každém ročníku). Průměrný počet žáků ve třídě je třicet, přičemž v žádné z těchto tříd nepřesahuje počet romských žáků tři žáky ve třídě.

Základní škola speciální a pomocná v Hradci Králové. Tuto školu tvoří jak třídy základní školy speciální, tak pomocné. Většina učitelů zapojených do průzkumu působí v obou typech těchto tříd. Průměrný počet žáků ve třídě základní školy speciální je 16 a ve třídě základní školy pomocné 8. Poměr romských žáků v těchto třídách se pohybuje kolem 1/3 z celkového počtu.

3. 2 Charakteristika informantů

Romští rodiče

Hlavním vodítkem pro výběr informantů z řad romských rodičů mi byla jejich spojitost s Komunitním centrem Amaro Phurd-Pražská (dále KC AP-P). Většina romských rodičů zapojených do průzkumu je klienty tohoto zařízení poskytujícího sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Romské rodiny zapojené do šetření žijí v lokalitách Pražského předměstí a Plácek v Hradci Králové. V každé lokalitě byly realizovány tři nebo čtyři rozhovory (lokalita, ze které informanti pocházejí, dále nemá vliv na zpracování výzkumného šetření). Tři romské rodiny žijí volně rozptýleny ve městě Hradec Králové. Konkrétní rodiny byly vybírány na základě zkušeností ověřených předvýzkumem, šlo hlavně o přístup do rodin a ochotu podílet se na rozhovorech.

Zapojení rodiče:

Po domluvě s rodiči ve své práci uvádím pouze iniciály jména a příjmení. V textu diplomové práce nemusí být nutně citováni všichni uvedení rodiče. Užité citace byly vybrány tak, aby se v textu neopakovaly.

D. H., matka tří synů, pracující v sociálních službách, manžel pracuje u technických služeb. Rodina žije v centru města.

I. K., matka čtyř dětí (tři dcery a syn), pracující ve státní správě, manžel pomocný dělník. Rodina žije na okraji města.

E. Ž., matka dvou dětí (dva synové), momentálně na mateřské dovolené, partner pracuje u technických služeb. Rodina žije v centru města.

D. G., otec osmi dětí (sedm dcer a jeden syn), dlouhodobě nezaměstnaný, partnerka na mateřské dovolené. Rodina žije v lokalitě Pražské předměstí.

I. Š., otec dvou dětí (dva synové), dlouhodobě nezaměstnaný, partnerka uklízečka na částečný úvazek. Rodina žije v lokalitě Pražské předměstí.

B. a J. B., rodiče čtyř dětí (dcery), otec jeden rok nezaměstnaný (předtím pomocný dělník), matka v částečném invalidním důchodu. Rodina žije v lokalitě Pražské předměstí.

J. a R. H., rodiče pěti dětí (tři dcery, dva synové), otec ve starobním důchodu, matka nezaměstnaná. Dvě nejstarší děti pracují a žijí s rodinou. Rodina žije v lokalitě Plácky.

K. G., matka šesti dětí (šest dcer), dlouhodobě nezaměstnaná, vdova. Rodina žije v lokalitě Plácky.

Učitelé romských žáků

Díky existujícím kontaktům na učitele (konkrétních dětí z rodin zapojených do výzkumného šetření), které mají k dispozici pracovníci KC AP-P, se podařilo učitele zkontaktovat poměrně rychle. Všichni učitelé byli kontaktováni e-mailem nebo telefonicky.

Konečné složení učitelů je následující: 4 učitelé ze Základní školy speciální Hradec Králové, 6 učitelů z běžných základních škol v tomtéž městě. Všichni učitelé mají

několikaleté zkušenosti s prací s romskými žáky, k tématu měli zajímavé připomínky a podněty.

Zapojení učitelé:

Základní škola speciální a pomocná

S. H., učitelka základní školy speciální, praxe 6 let.

G. V., učitelka základní školy speciální i pomocné, praxe 11 let.

G. H., učitelka základní školy speciální i pomocné, praxe 10 let. Celou svou kariéru se zabývá také problematikou Romů v České republice ve všech oblastech.

M. V., zástupce ředitele pro druhý stupeň základní školy speciální a pomocné, zároveň praktikující učitel základní školy speciální i pomocné, praxe 4 roky.

Základní školy běžného typu

K. K., praxe 16 let.

J. Š., praxe 7 let.

I. B., praxe 2 roky.

Z. Š., praxe 10 let.

P. J., praxe 4 roky.

3. 3 Použité metody a techniky

Tento průzkum je zaměřen kvalitativně. Kvalitativní metoda je v kontextu tématu týkajícího se vzdělávání Romů nezastupitelná a velmi příhodná (na rozdíl od např. dotazníků, které jsou považovány za stěžejní metodu kvantitativní, je možno informantům jednotlivé otázky vysvětlovat a přibližovat). Její výhodou je bezesporu také možnost získání většího množství informací.

V rámci vlastního průzkumu jsem využila techniky polostrukturovaného rozhovoru.² Otázky byly směřovány k oběma cílovým skupinám – učitelům i

² Hendl, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. s. 46.

rodičům. Obsahově měly otázky pro obě skupiny stejný smysl (učitelé hovořili o romských rodinách a opačně), znění bylo přizpůsobeno jazyku konkrétní cílové skupiny. Ústředními tématy našich rozhovorů byly zejména očekávání rodičů od školy a naopak školy od romských rodin, možné překážky v komunikaci a spolupráci a navržení možných řešení, jak tyto překážky překonat.

V další fázi jsem srovnávala informace zjištěné z rozhovorů. Cílem bylo určit, kde se v současnosti nachází vztah mezi školou a romskou rodinou a pokusit se navrhnout možné oblasti, na kterých lze začít budovat pozitivní vztah.

Kombinací rozhovorů a následného srovnávání jsem se snažila jednak zachytit realitu prostředí, ve které romské děti vyrůstají, ale také vzájemná očekávání rodiny a školy ve vztahu ke školní úspěšnosti.

Jako techniku záznamů údajů jsem použila záznamu na diktafon v kombinaci s písemnými poznámkami. Nutno podotknout, že ve skupině romských rodičů, díky nedůvěře k diktafonu a neochotě být nahráván, bylo využito zejména písemného záznamu rozhovorů, zatímco u učitelů tomu bylo naopak. Celková doba provádění rozhovorů tedy byla v romských rodinách poměrně delší, než tomu bylo u učitelů. Rozhovory s učiteli nejčastěji probíhaly ve školním prostředí (třída, sborovna).

3. 4 Otázky v rozhovorech

Skupina romských rodičů

1. Jak vy sami vnímáte školu a jakou roli má podle vás vzdělání v životě vašich dětí?
2. Vnímáte rozdíly v rodinném prostředí romských a neromských rodin? Pokud ano, tak jaké?
3. Mohou tyto rozdíly ovlivňovat školní úspěšnost vašich dětí?

4. Vnímáte rozdíly v přístupu škol a učitelů k romským a neromským žákům? Pokud ano tak jaké?
5. Mohou výše uvedené rozdíly ovlivňovat úspěšnost romského dítěte v české škole?
6. Jakým způsobem komunikujete se školou?
7. Jakou formu spolupráce čekáte od školy?
8. Jaké překážky vnímáte ve vzájemné spolupráci?
9. Jak je možné pracovat na jejich odstranění?

Skupina učitelů

1. Jakou roli má podle vás vzdělání v životě romských dětí?
2. Vnímáte rozdíly v rodinném prostředí romských a neromských rodin? Pokud ano, tak jaké?
3. Mohou tyto rozdíly ovlivňovat školní úspěšnost romských žáků? Jak?
4. Vnímáte rozdíly v přístupu škol a učitelů k romským a neromským žákům? Pokud ano, tak jaké?
5. Mohou výše uvedené rozdíly ovlivňovat úspěšnost romského dítěte v české škole?
6. Jakým způsobem komunikujete s rodinou?

7. Jakou formu spolupráce čekáte od rodiny?
8. Jaké překážky vnímáte ve vzájemné spolupráci?
9. Jak je možné pracovat na jejich odstranění?

Odpovědi na otázky jsou interpretovány v rámci celého textu. Výstupy porovnávání a navržení možných změn jsou obsaženy v závěru této práce.

4. VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH POJMŮ

4.1 Rodina, romská rodina, romský žák

Rodina

Definovat tento „sociální jev“ tak, aby daná formulace vystihla alespoň v obecné rovině všechny typické znaky rodiny, lze pouze obtížně. Dokladem je množství variací, které se k vysvětlení pojmu rodiny pojí. Velký sociologický slovník uvádí: *„Rodina je původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“*³ Pokud pohlédneme na rodinu z hlediska pedagogického, její nejdůležitější funkcí, kterou plní společně se školou, je funkce výchovná. Mimo jiné však také *„... vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.“*⁴

Romská rodina

Podle slov Jaroslava Balvína má pro Romy rodina velký význam jako *„...základní sociální jednotka, v které se zabezpečuje reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce...“*⁵. Na základě dvou hlavních typů rodiny (základní a rozšířená) je jednoznačné, že v případě Romů hovoříme téměř vždy o rodině rozšířené, která si dosud udržuje svůj patriarchální ráz⁶ (situace se však proměňuje ve stáří, kdy se hlavou rodiny stává naopak žena). Členové žijí vždy společně nebo v těsné blízkosti. Pokud se zmíní slovo rodina, často si představíme pouze své rodiče, sourozence, popřípadě ty, se kterými sdílíme střechu nad hlavou. Zcela odlišné je to

³ Velký sociologický slovník. s. 940.

⁴ Průcha, J., Walterová E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. s. 189.

⁵ Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. s. 44.

⁶ Srovnej s: Šišková, T. (eds.). *Menšiny a migranti v České republice*. s. 137.

však u většiny Romů. Rodiče, prarodiče, sourozenci, sestřenice, bratřenci, strýcové, tety, tchánové, tchýně. Romská rodina je velice rozsáhlá, přitom každý jeden člen se stará o své rodinné příslušníky. Napříč romskou rodinou vládne jakási „sociální solidarita“, která zaručuje ochranu před okolním nebezpečím a dává členům rodiny pocit sociální a psychologické jistoty. Romskou rodinu je potřeba chápat vždy jako celek, který vůči svému okolí vystupuje jednotně.

Romský žák

Definice tohoto pojmu je poměrně komplikovaná, často se totiž velmi obtížně určuje, který z žáků dané školy je či není romského původu. Dle ministerského manuálu MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) je za romské dítě považován jedinec, který se za Roma sám považuje, aniž by se k této příslušnosti sám za všech okolností hlásil, nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí.⁷

4.2 Sociální vyloučení

Termín není jednoznačně vykládán (což je ovšem pro sociální vědy příznačné); většina variant se však v zásadě shoduje. Například Tomáš Hirt a Marek Jakoubek v knize *Romové v osidlech sociálního vyloučení* uvádějí, že se jedná o situaci, kdy „...člověk, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeny z určitých sociálních vztahů a interakcí a z provozu sociálních institucí, které jsou přístupné většině společnosti.“⁸ O něco rozsáhlejší, přesto velmi podobné vysvětlení pojmu uvádí Pavel Navrátil: „Sociální vyloučení je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. Tento proces

⁷ ČTK. Ministerstvo pověřilo učitele: Sečtěte romské žáky [online]. [cit. 14. 15. 2010]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/ministerstvo-poverilo-ucitele-sectete-romske-zaky_112549.html >

⁸ Hirt, T., Jakoubek, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. s. 13.

*(stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odříznuti na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti.*⁹ Mohlo by se zdát, že sociální vyloučení nemá spojitost s tématem této práce. Přikláním se však k názoru, že je průvodním jevem souvisejícím s nízkým postavením Romů v české společnosti. Jedna z oblastí vyloučení Romů je oblast vzdělávání, která je spjata s omezeným vstupem na trh práce, ten souvisí s nedostupností kvalitního bydlení a zdravotní péče. Celý tento systém je uzavřeným kruhem, jednotlivé části jsou úzce spojené, proto vnímám jako důležité vymezit také tento pojem, i když jeho větší přiblížení by obsáhlo celou diplomovou práci.

4.3 Socializace

Definice tohoto pojmu je nepřehledné množství. Ve své práci se přiklám k definici A. Giddense, který popisuje socializaci takto: „...proces vývoje od stádia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře...“¹⁰

Proces socializace rozhodně není pasivním dějem, kdy by byl člověk formován pouze tlaky společnosti, ale jedná se o interakci lidských potřeb a působení společnosti, kultury a jazyka. Socializace není kulturním naprogramováním, dítě je již od začátku jejím aktivním činitelem.¹¹

Funkce socializace ve společnosti:

zajištění a přetrvání kultury a společnosti – považována za nejdůležitější funkci. Jde o mezigenerační předávání norem a vzorců chování, hodnot a jejich zvnitřnění.

⁹ Navrátil, P. a kol. *Romové v české společnosti*. s. 34.

¹⁰ Giddens, A. *Sociologie*. s. 39.

¹¹ Tamtéž s. 39.

Tímto způsobem je totiž možné zachovávat jistou kulturní kontinuitu.¹² Bez této mezigenerační spojnice není společnost schopna předat své základní hodnoty a normy a rozpadá se (viz. např. kolonizované národy).¹³ V moderním světě tato funkce začíná selhávat, přestává totiž existovat řada zvyků, společensky uznávané hodnoty se proměňují stejně jako normy.

Reprodukce této funkce v romských komunitách je velmi složitá. Mluvíme o Romech, kteří žijí „odlišným“ způsobem života, ale žijí v naší české společnosti. Hodnoty a normy obou společností jsou odlišné. Jaké hodnoty tedy mají přijímat romské děti? Ty, které jim předává rodina (tzn. př., když za tebou stojí rodina, můžeš všechno; důležité je mít dnes co jíst), nebo ty, jimiž se vyznačuje majoritní společnost (tzn. př. individualismus, shromažďování kapitálu)? Na tuto otázku si netroufám odpovědět.

Sociální kontrola – snaha společnosti zajistit předvídatelné chování jejích členů. Jednoduše řečeno, pokud je socializace úspěšná, měla by vést k tomu, že kulturní hodnoty a normy v nás významně určují naše chování (tzn. i o samotě se budeme chovat stejně jako pod neustálým dohledem).¹⁴ Sociální kontrola se týká nejen společnosti jako celku, ale také jednotlivých skupin, do kterých je jedinec socializován.

Předpokládá se, že normy a hodnoty české rodiny nepůjdou proti hodnotám české společnosti. Je však také známo, že hodnoty romské rodiny jsou malinko odlišné od hodnot rodiny české, potažmo celé společnosti. Zde se nabízí stejná otázka jako u první funkce.

Umožnění komunikace (porozumění) - díky zvnitřněným normám, hodnotám a díky znalosti rolí a očekávání s nimi spojeného je možné realizovat porozumění v komunikaci. Popsané porozumění je umožněno např. závazností jazykových norem

¹² Giddens, A. *Sociologie*. s. 39.

¹³ Srovnej s: Keller, J. *Úvod do sociologie*. s. 34.

¹⁴ Srovnej s: Keller, J. *Úvod do sociologie*. s. 34.

a zvyklostí - respektování pravidel jazyka. Porušování pravidel, jejich odmítání nebo neznalost může potom být příčinou nedorozumění. Zde spadá například komunikační problém romských žáků v českých školách.

Z uvedeného dělení můžeme zjistit značnou komplikovanost v aplikaci na členy romské komunity. Jak dochází k socializaci jedince, jehož každodenní život probíhá „ve střetu dvou kultur“, té majoritní a menšinové. Přičemž obě tyto kultury se vykazují jinými hodnotami, normami apod. Někteří by možná reagovali způsobem, že by se Romové i v tomto měli přizpůsobit společnosti, ve které žijí. Ano, ale v tomto případě bychom museli romské děti vytrhnout rodinám a zamezit sestěhování, zakázat romskou kulturu, jazyk, apod. I přesto bychom stáli před nezodpovězenou otázkou: Převažuje v roli socializace člověka vliv prostředí či genů?

4.4 Edukační prostředí, primární vzdělávání

Edukační prostředí

V obecné rovině se pod pojmem edukační prostředí skrývají veškeré podmínky a situace, za kterých je realizována výuka. Moderní pedagogika rozděluje edukační prostředí do dvou hlavních skupin:¹⁵

- 1) *Edukační prostředí vnější* = okolí (školy, rodiny, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými a jinými charakteristikami.
- 2) *Edukační prostředí vnitřní*, které se dále dělí na:
 - a) Fyzikální = ergonomické parametry (osvětlení, prostorové dispozice, využití barev, konstrukce nábytku aj.)
 - b) Psychosociální

¹⁵ Srovnej s: Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 64.

B1) statické = trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů (mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky aj.)

B2) proměnlivé = krátkodobé vlivy působící na obsah a charakter komunikace mezi účastníky edukačních procesů

Dalším způsobem, podle kterého je možné rozlišovat edukační prostředí, je dle druhu subjektů (edukantů a edukátorů), které jsou v těchto prostředích účastny.¹⁶ Z tohoto pohledu je zřejmé, že variantních typů prostředí, ve kterých je jedinec vyučován, instruován či naopak působí jako poskytovatel informací, je celá škála. Pro nás jsou však podstatné zejména tyto:

Druh Prostředí

rodinné

školní

skupinové (neformální)

Typické subjekty

rodiče, děti, sourozenci,
příbuzní, aj.

učitelé, žáci, ředitelé aj.

členové party aj.

Primární vzdělání

Primární nebo také elementární vzdělání je základní typ vzdělání, který je poskytován dětem ve věku šesti až patnácti let. Narozdíl od sekundárního či terciárního je primární vzdělání právně ukotveno jako povinné. Pro upřesnění využijme pedagogickou definici, která uvádí, že primární vzdělání je „*Podstatné, fundamentální, univerzální, všeobecné vzdělání určené veškeré populaci. Realizuje se v institucích základního školství, které nejsou zpravidla diferencované. V ČR jej poskytují základní školy populaci ve věku šest až patnáct let.*“¹⁷ Je však nutno podotknout, že v případě romských žáků se vzdělání mnohdy protáhne až do 17 nebo 18 let. Příčinami mohou být odklad nástupu do školy či propadnutí. V mnohých případech se tak také stává, že romský žák ukončí základní vzdělání

¹⁶ Srovnej s: Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 65.

¹⁷ Srovnej s: Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 282.

například v šesté nebo sedmé třídě, i když absolvuje zákonem stanovených devět let.

5. HLAVNÍ ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE

Ve své práci často spojuji pojmy výchova a vzdělávání. Tyto pojmy podle mého názoru od sebe nelze úplně oddělit, protože se ovlivňují a navzájem podmiňují. V celém textu se opírám o dělení edukačního prostředí na vnější a vnitřní.¹⁸ Více do hloubky v rámci teoretické části pracuji s prostředím vnějším (rodina, škola, vrstevnické party), jelikož koresponduje s povahou i cílem práce. Dotýkám se však také vnitřního prostředí (vztahy mezi rodinou a školou, edukační domácí prostředí, atd.), kterému se věnuji zejména v praktické části své práce.

5.1 Romská rodina a komunita

V této podkapitole se znovu vracím k romské rodině, protože jak jsem se již zmiňovala výše, rodina je pro Romy základní jednotkou a nejvyšší hodnotou. Na jejím pozadí vzniká identita jedince. V majoritní společnosti se snižuje funkce základní rodiny v období, kdy si dítě najde partnera a založí vlastní rodinu. U Romů tomu tak vždy není. Původní kmenová rodina je velmi důležitá v průběhu celého života. Vyloučení z jejího středu je nejhorší a hlavně velmi těžko změnitelný trest, i když v posledních letech (zejména ve městech) tato tradice mírně slábne.¹⁹ Z výše zmíněného vyplývá, že rodina má stále obrovský vliv na své členy ve všech oblastech, tedy včetně vzdělávání.

¹⁸ Srovnej s: Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 64.

¹⁹ Rozuměj: Není to tak, že rodina ztrácí svůj status jedné z nejvyšších hodnot v romské komunitě, nýbrž „každodenním životem“ v okolní společnosti, i mladé romské páry žijí často samostatně, poblíž rodičů, ne však s nimi. Situace v tradičnějších komunitách, či v enklávách a ghettech je samozřejmě jiná (tam finanční a prostorová omezenost nedovolí se odstěhovat).

Obecně vzato každé dítě přejímá modely chování rodičů a rodinných příslušníků (či jiných dospělých lidí), v jejichž společnosti vyrůstá. Hodnoty, se kterými romské děti vstupují do života, jsou zejména: péče o rodinu, střecha nad hlavou a finanční zajištění (řečeno jazykem Romů „nějak sehnat prachy“). Dětem z majoritního prostředí (zde hovořím i o dětech romských, které vyrůstají buď ve smíšených manželstvích, či v prostředí mimo ghetto) jsou od útlého dětství vštěpovány jako jedny z hlavních hodnot vzdělání, úspěch, individualita apod. I díky tomu, že v romských rodinách absentuje předškolní vzdělání, je konfrontace „obou hodnotových světů“ v dětském věku téměř nemožná, chybí proto zkušenost s „jinakostí“, která často přetrvává do dospělosti, z toho může vznikat předsudečné jednání vůči celé skupině obecně...a kruh se uzavírá.

Téma romské rodiny se souvisle prolíná všemi ostatními kapitolami.

5.1.1 Postavení romského dítěte v rodině

Je nepochybné, že Romové mají ke svým dětem velmi vřelý vztah. Nejmladší dítě má v rodině svébytné postavení a je mu věnována největší pozornost do doby, než přibude další sourozenec. Podobné postavení má prvorozný potomek, zvláště pak, je-li jím chlapec. Výchova dětí v romské rodině je spíše nedirektivní a volná. Přínosem nedirektivní výchovy je pocit sounáležitosti s rodinou již v útlém věku. *„Dítě žije ponořeno do rodiny a velmi rychle se vyvíjí v oblasti sociálních kontaktů. Velmi brzy je samostatné a schopné jednat samostatně.“*²⁰ Dalším přínosem volné výchovy je fakt, že romské děti nejsou pod neustálým tlakem rodičů a jejich nároků. Na druhou stranu je však romské dětství kratší než u dětí z majoritní společnosti. Na dítě začínají rodiče pohlížet jako na dospělé mnohem dříve, než je tomu u většiny neromských rodin. Již od útlého věku se třeba děti podílejí na rozhodování o záležitostech týkajících se celé rodiny. Získávají tak sice náskok v rozvíjení sociálních kontaktů, důsledkem toho však předčasně dozrávají. Jde o tzv. sociální

²⁰ Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. s. 45.

dospívání, které psychologové označují jako nezdravou zátěž.²¹ Problém nastává zejména tehdy, jsou-li poměry v rodině značně narušené. Zatímco ve většině rodin se rodiče snaží své děti „držet“ od svých neshod co nejdále, v romské rodině jsou v důsledku tradiční výchovy děti často svědky prudkých hádek mezi rodinnými příslušníky. I nezúčastněné pozorování těchto vypjatých situací tak může v dítěti, teprve si formujícím názory na život a svět kolem sebe, zanechat nežádoucí stopy. Typickým znakem pro výchovu v romské rodině je poměrně velká odlišnost ve výchově dívek a chlapců. Je sice pravda, že v rodině neromů jsou děti také vychovávány v intencích svého pohlaví (děvčata si hrají s panenkami, chlapci s autíčky), ale ve výsledku jsou vedena obě pohlaví k samostatnosti, poslušnosti, vytváření svébytné osobnosti. Celkově vzato se ve výsledku výchova dívky a chlapce až na drobné rozdíly neliší.

V romské rodině jsou však tyto rozdíly patrnější. Jak jsem se již zmínila, romská rodina je svým uspořádáním typicky patriarchální. Romský muž je hlavou rodiny i jakýmsi ochráncem rodinné prestiže. Již v útlém dětství výchovu syna přebírá muž, se kterým chlapec tráví většinu času. Účastní se tak veškerých otcových aktivit (např. zkouška hudební skupiny), kde je sice pod dohledem dospělých, ti k němu však často nepřistupují jako k dítěti, naopak s ním jednají jako s mužem, který stojí v hierarchii na nižším stupínku. Tak se znovu prohlubuje problém předčasného dospívání, o kterém jsem se již zmínila. Matka ve výchově chlapce dále funguje spíše jako „služebná“, jejímž úkolem je udržovat „teplo domova“, za což se jí ve stáří dostává velké úcty ze strany již odrostlých dětí. Větší respekt v rodině má však pouze otec. K tomuto výsadnímu postavení muže ve společnosti jsou romské děti vedeny již od dětství, není se tedy čemu divit, že v českém, mnohdy silně feminizovaném školství, je pak problém nastavit správné mantinely úcty mezi romským dítětem a učitelkou.

²¹ Srovnej s: Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. s. 104.

Výchova dívky je spíše v režii matky, které dívky pomáhají s domácími pracemi a s péčí o mladší sourozence. Často není výjimkou, že pak na dívku ve věku mezi 9 až 11 lety spadá velká odpovědnost, a to starost o své mladší sourozence. Výchova dívky je tak mnohdy v rozporu s tzv. volnou výchovou, protože „volná“ je dívka až tehdy, když si splní všechny své povinnosti. Soubor povinností, které jsou romským dětem v období časného dospívání připisovány, je však tak rozsáhlý a časově náročný, že je bohužel často zastávají na úkor přípravy do školy či vlastního volného času.

Jakési shrnutí negativních rysů, které s sebou nese období romského dětství a dospívání, podává např. Říčan: „...*velmi často nemají životní úroveň, kterou mají mít podle Úmluvy; žijí v nehygienických podmínkách, trpí nevhodnou stravou, nedostatečnou nebo chybnou péčí v nemoci, nemají vyhovující školní potřeby a klidné místo k přípravě do školy, ani vhodné podmínky pro duchovní, mravní a sociální vývoj. Předčasně jim bývá přístupný alkohol a kouření, sledují televizní pořady určené pouze dospělým atd.*“²²

Tzv. volná výchova též začíná přinášet problémy s nástupem do školy. Dítě totiž nemá pocit zodpovědnosti a smysl pro řád věcí v našem neromském pojetí těchto kategorií. Na druhou stranu mi nepřísluší označovat tuto nedirektivní výchovu pojmy „dobrá“ nebo „špatná“, výstižnější je pojem „jiná“, proto bych se ve své práci hodnotícím pojmům ráda vyhnula. V rámci této práce mohu pouze nastínit problematičnost některých aspektů jejich hodnotového systému ve vztahu k majoritní společnosti, jejíž chceme, aby byli součástí.

Schopnosti a kompetence romského dítěte v rodině se vyvíjí jiným směrem, a to směrem, který není akceptovatelný pro „bílé“ školní vzdělání.²³ V předškolním

²² Srovnej s Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. s. 105.

²³ Srovnej s: Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf>

věku nezná barvy, neumí hrát hry, malovat, protože k těmto věcem nemá doma přístup, zatímco ve velmi útlém věku zná hodnotu peněz, ví přesně, kolik stojí chleba či cigarety. Po celý život pak Romy provází velmi rozvinutá sociální inteligence a omezenější schopnost „učení se nazpaměť“, na kterém je stále často postaveno české základní školství. Historicky vzato, vzdělání v životě Romů hrálo vždy důležitou roli. Nebylo to však vzdělání knižní, učebnicové, prostě takové, jaké se předává ve škole. Toto vzdělání se předávalo ústně a manuálně z generace na generaci, z otce na syna a z matky na dceru.

5.1.2 Místo vzdělání v hodnotovém systému Romů

Každý jedinec si v průběhu svého života vytváří jakýsi pomyslný žebříček hodnot, který se v závislosti na věku, dosaženém vzdělání a nabytých zkušenostech proměňuje. Přestože je systém hodnot ryze individuální záležitostí, není pochyb, že volbu člověka do jisté míry ovlivňuje společnost, ve které žije.

Zamysleme se nyní nad dvěma romskými příslovími. „*Lepší vajíčko dnes než slepice zítra*“²⁴ či „*Jím, piju, žiju, umřu – nač hospodařit*“²⁵. Život Romů v Evropě byl v průběhu historie vždy zaměřen hlavně na zajištění existence, není se tedy čemu divit, že jsou hodnoty orientovány především na přítomnost. Budoucnost má hlavně u starších lidí dosud malou hodnotu. Proto také, jak hovoří většina odborníků v této oblasti²⁶, si velká část romské populace necení vzdělání, jež je hodnotou, která se úročí až v pro ně nedohlédnutelné budoucnosti.

V rámci této problematiky jsem do svého drobného průzkumu zařadila otázku týkající se **role vzdělávání v životě romských dětí** (viz Kapitola 3.4 - Otázky v

²⁴ *Národnostní a etnické menšiny v ČR. Romové*. Praha, 2004 [online]. [cit. 28. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.jabok.cuni.cz/download/ksp/sekyt/nms.doc>>

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Matějů, P. *Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace*. In Matějů, P., Straková, J. (a kol.). *(Ne)rovnné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. s. 147 – 149.

rozhovorech). Tuto otázku jsem pokládala jak učitelům základních a speciálních škol, tak rodičům mladých Romů. Je třeba říci, že odpovědi učitelů a rodičů se výrazně odlišovaly.

Učitelka základní školy K. K. již dnes na základě své praxe může prohlásit, že vzdělání není pro Romy až tak důležitou hodnotou. *„Myslím si, že příliš velkou roli vzdělání ani vzdělávání v životě romských rodin nemá. Děti vidí u svých rodičů, že vzdělání nemají, nechybí jim – rodiče dokáží spokojeně žít i bez něj.“* O tom, že mezi generací rodičů a dětí existuje v představách životního úspěchu velká podobnost, hovoří také publikace (Ne)rovné šance na vzdělání. Vzhledem k chybějící motivaci v rodině je tak bezesporu nutné, aby pedagogové vedli romské žáky ke vzdělávání jako ke stále univerzálnější strategii životního úspěchu. S tímto tvrzením souhlasí v různých modifikovaných formách také několik dalších učitelů. Učitelka základní školy speciální, S. H., k tomu dodává, že se setkala se dvěma typy rodičů a jejich přístupem ke vzdělání vlastních potomků. *„První z nich jsou rodiny, kde rodiče pracují či si v dospělém věku doplňují vzdělání. Tihle rodiče motivují své děti ke studiu a dá se říci, že z části úspěšně. Druhým typem jsou rodiny, kde jsou rodiče v lepším případě v evidenci úřadu práce, v horším případě pracují v sedé ekonomice. Svoje děti nijak nemotivují, v podstatě je jim to jedno. Na dotaz, co s jejich dětmi jednou bude, odpovídají, že stejně jsou Cikáni, takže jim práci nikdo nedá. Vzdělání v životě malých Romů hraje takovou roli, jakou mu připiší rodiče.“* Ve skupině učitelů jsem se setkala i s odlišnými názory na tuto otázku. Jediní dva mužští informanti, J. Š., učitel základní školy a M. V., zástupce ředitele základní školy speciální, sice vnímají, že romští rodiče mají malý zájem o vzdělání dětí, ale zdůrazňují, že zájem samotných dětí je sám o sobě poměrně velký. Dodávají pak, že jejich rodinné prostředí však bohužel často neodpovídá tomu, aby se chuť dětí po vzdělání mohla rozvíjet.

Učitelka základní školy speciální, G. H., která se zároveň několik let intenzivně věnuje romské problematice, míní, že romští rodiče vnímají důležitost vzdělání velice vysoce. *„Rozumí své životní situaci a rozumí tomu, že vzdělání je něco, co to*

jako mění u těch gádžů. Proto vzdělání vnímají jako něco hodně pozitivního a chtějí, aby děti to vzdělání měly. Ti rodiče třeba nechápou, že už to, že do té školy děti každý den chodí a chovají se v ní slušně a něco málo dělají, tak té škole to nestačí, chce pořád něco víc...a to je něco, čemu si myslím, že rodiče nerozumí, protože jsou na absolutním hrotu svých možností a cokoliv víc je pro ně těžké.“

Stejná informantka je zároveň přesvědčena, že pro samotné romské děti je vzdělání z jejich pohledu neobohacující a vynucené. „*Děti do školy přijdou v šesti letech, to je hrozně malý dítě...Ta obludnost systému, jak funguje, ho úplně udolá, takže si myslím, že oni v něm nevidí nic pozitivního hodně dlouho. Jedině, že se jim to podaří a stanou se miláčkem své učitelky, v tom případě se jim ve škole líbí a vnímají to jako něco pozitivního, protože se tam naučí číst a psát, ale pro ně samotné je to nepochopitelná instituce, která je nutí ráno vstávat a to je všechno.“*

Majoritní společností je obecně vnímáno (jak vyplývá i z tohoto drobného průzkumu), že přístup romských rodičů ke vzdělání je povětšinou negativní. Přesto však všech deset tázaných rodičů vyzdvihlo vzdělání v životě svých potomků velmi vysoko. Matka tří synů, D. H., která zároveň pracuje v sociálních službách, k tomu dodává: „*osobně vnímám školu jako druhou rodinu, tak jako rodina by měla i škola především vychovávat, měla by dávat dětem morální základy a ve stejné rovině s tím by měly být i vědomosti. V životě mých dětí je vzdělání to nejdůležitější. S ohledem na to, že vychovávám tři děti – chlapce – budoucí živitele rodiny, učím je už od útlého věku zodpovědnosti a připravuju je na to, že jednou i oni budou rodiči a budou muset jít příkladem svým dětem.“*

Otec osmi dětí, D. G., který je dlouhodobě nezaměstnaný, říká: „*kladu velký důraz na vzdělání mých dětí. Vzdělání se rovná budoucnost.“*

Motivaci a hodnoty dětí bezesporu ovlivňuje ochota rodičů a blízkého sociálního okolí poskytnout nejen finanční, ale hlavně psychickou podporu, která je důležitá k rozvinutí talentu a formování životních plánů, jak vyplývá také z průzkumu. Také v knize (Ne)rovné šance na vzdělání se můžeme dočíst: „*...přestože vyšší dosažené vzdělání přináší spíše zisky než ztráty, ve skutečnosti existují velké rozdíly ve*

vyhodnocení případných rizik a výnosů mezi sociálními třídami. Žáci srovnatelných schopností tak často volí různé vzdělávací dráhy v závislosti na jejich pozici ve stratifikačním systému, která je vytvářena jejich rodinným zázemím. Žáci pocházející z vyšší a střední třídy jsou povzbuzováni svými rodiči k ambicióznějším volbám, přestože jejich schopnosti a dosažené školní výsledky nemusí této volbě odpovídat. Rodiče těchto žáků přesto volí riziko možného neúspěchu, protože si uvědomují význam vzdělání. Na druhou stranu pro rodiče pocházející z nižšího sociokulturního prostředí je možné riziko neúspěchu jejich dětí spojeno také s větší ekonomickou ztrátou, a tak často volí nižší nebo méně výběrovou vzdělávací dráhu pro své děti. Zvážení ekonomických důsledků případného neúspěchu tak často vede k rozhodnutí v dalším vzdělávání nepokračovat, ale raději začít vydělávat.“²⁷

V nejednom případě se tedy rodiče v důsledku svých vlastních studijních neúspěchů a v jakési naději, že svému dítěti zajistí „větší klid a pohodlí“, snaží o zařazení svých potomků do speciálních základních škol. Dítě je ve škole spokojeno, nejsou na něj kladeny takové nároky, jako ve škole základní a taky tam má většinu sourozenců, čímž rodičům odpadne doprovázení dětí do školy a ze školy (může se to zdát jako směšný důvod, ale často na něm zařazení mladších dětí do různých typů škol závisí).

Ne vždy však za přeřazením romských žáků do speciální základní školy stojí neochota rodičů či ekonomická situace rodiny. Pro svou negramotnost a pouze základní vzdělání i přes svou snahu romští rodiče často svým dětem nedokáží pomoci. To samozřejmě vede k obrovskému znevýhodnění romského žáka v jeho dalších vzdělávacích drahách a je také častým důvodem k přeřazení do speciální školy.

Negativní postoj ke školství si však nevytvářejí pouze Romové svou neochotou vzdělávat se. Svůj podíl na něm mohou mít také samotní pedagogové, kteří často

²⁷ Matějů, P., Straková, J. (a kol.). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. s. 37.

trpí předsudky vůči romskému etniku. „*Skoro denně se romští žáci dostávali do konfliktů s učiteli nebo českými spolužáky, málokdy byli chváleni, téměř nezažili pocit úspěchu. Většina z nich byla dříve či později označena nálepkou problémový žák.*“²⁸ Dalším smutným faktem v problematice umisťování či přearazování romských žáků do základních škol speciálních může být někdy také neochota učitelů naplňovat individuální vzdělávací plány jednotlivých žáků a přizpůsobovat výuku dětem z odlišného sociokulturního prostředí, či dětem jinak handicapovaným.

Je nutné si také uvědomit, že vzdělávání je získáváno prostřednictvím instituce školy, ta se však nesetkává u romských občanů s kladnými ohlasy. „*Škola je Romy chápána jako „bílá“, víceméně represivní instituce. Romové k ní mají apriori nedůvěru a ta se přenáší na dítě.*“²⁹ Školní prostředí se stává pro romského žáka nepřátelským, pokud jsou hodnoty jemu předávané diametrálně odlišné od těch, které získává v prostředí své rodiny. Pro pedagoga by to mělo znamenat nejen vlastní orientaci v romské problematice, ale také vnášení prvků multikulturní výchovy do výuky i do jednotlivých předmětů. V neposlední řadě je důležité také pracovat s „odlišností“ romského dítěte jako s faktem, který má pozitivní charakter a ostatním žákům může mnohé přinést. Díky tomu může totiž docházet u ostatních žáků k uvědomění, že „jiné“ (ať již mluvíme o barvě pleti, postižení, náboženství, kultuře, rodinných poměrech) nemusí nutně znamenat „kvalitativně horší“. Úkolem celé naší společnosti (v čele s pedagogy a romskými rodiči) je však docílit toho, aby již z úst romských žáků nezaznívaly vět typu „proč bych se měla učit, vždyť stejně na mě zbude místo obyčejné uklízečky nebo dělnice, pokud vůbec nějaké“. Snahou učitelů ve spolupráci s rodiči by mělo být motivovat mladé Romy k tomu, aby vzdělání zaujímalo alespoň některé z předních míst v pomyslném žebříčku hodnot.

²⁸ Pape, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů.* s. 13.

²⁹ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* s.109.

5.1.3 Domácí edukační prostředí romských dětí

Osobnost člověka je z velké části výsledkem zkušeností, učení a socializace v určitém druhu prostředí.³⁰ Při pedagogickém působení na romské žáky je tedy nezbytné respektovat jejich determinovanost specifickými sociálními podmínkami.

Je zřejmé, že prostředí, ze kterého romští žáci přicházejí do základního školství, je specifické, tedy opět určitým způsobem odlišné od prostředí většiny dětí neromského původu. O specifikách rodinného prostředí v méně podnětných rodinách³¹ hovoří například také Matějů a Straková v publikaci *(Ne)rovné šance na vzdělání*: „Nejdůležitější roli při vysvětlení vzdělanostních nerovností hraje vtělená forma kulturního kapitálu. Schopnosti a dovednosti jsou nejen vrozené, ale jejich rozvíjení a utváření zajišťuje rodina a míra kulturního kapitálu žáka určuje jeho školní úspěšnost. Jsou to především jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztah ke škole a k autoritě, dosavadní znalosti a dovednosti, které se děti naučí v rodině nebo v širším společenském okolí, co škola potom zhodnocuje a odměňuje. Škola není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělávání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Děti pocházející z nepodnětného rodinného zázemí s jiným systémem hodnot jsou pak školou označeny jako děti bez talentu a problémové děti, zatímco děti z vyšších tříd získávají nálepkou nadaných či talentovaných.“³²

Tématem **rodinného prostředí romských a neromských rodin, jejich podobností či rozdílností a tím, zda mohou ovlivňovat školní úspěšnost romských žáků**, se zabývaly otázky 2 a 3 v rámci mého drobného průzkumu (viz kapitola 3.4 Otázky v rozhovorech).

³⁰ Srovnej s: Kraus, B., Poláčková, V. *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. s. 41.

³¹ Mám zde namysli méně podnětné rodiny z hlediska majoritní společnosti

³² Matějů, P., Straková, J. (a kol.): *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* s. 36.

Jedno z největších specifíků tkví zcela určitě ve způsobu dorozumívání, který je v romské rodině preferován. „*V rodinách se mluví etnolektem češtiny nebo romsky a komunikační možnosti dětí jsou někdy méně, jindy však a častěji na hony vzdáleny jejich příštímú vyučovacímu jazyku.*“³³ Etnolekt češtiny, který je v dnešních romských domácnostech používán v největší míře, má do spisovného českého jazyka poměrně daleko.³⁴ O odlišném způsobu dorozumívání se zmiňuje také učitel základní školy J. Š.: „*Jedním z výrazných rozdílů v rodinném prostředí romských a neromských rodin jsou mimo materiální a sociální rozdíly také rozdíly zvykové, což znamená jiný jazyk v běžné mluvě, jiné životní hodnoty, zvykové právo romských rodin apod.*“

Nevyhovující jsou v mnoha případech z většinového pohledu také podmínky, za kterých se má dítě připravovat na školní vyučování. Není výjimkou, že v romské rodině je často silně rozvinut kolektivismus a děti tak nemají věci, které by patřily

³³ Nečas, C. *Romové v ČR včera a dnes*. s. 111.

³⁴ Publikace Matějů, Strakové a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. s. 37 popisuje Bernsteinovo rozlišení tzv. rozvinutého jazykového kódu a omezeného jazykového kódu, který je právě velmi často spojován s romskými rodinami. Rozdíl mezi oběma kódy není v bohatosti slovní zásoby, ale spíše v logické struktuře větné stavby, přesnosti vyjadřování a schopnosti funkčně komunikovat. Například romské dítě běžně místo spojení „přijdu s matkou“ řekne „donesu matku“. Nelze říci, že by se romské děti nenaučily v rodině komunikovat, ale zatímco v rodině majoritní společnosti většinou rodiče velmi intenzivně pracují na rozvíjení slovní zásoby dítěte, vlivem nedirektivní výchovy romská matka často čeká, až dítě začne mluvit samo (protože ona jeho žvatlání rozumí, tak proč ho nutit), apod. Problém pak tkví v tom, že jsou sice schopny popsat konkrétní situace, ale k vyjádření abstraktních vztahů a jevů však jejich omezený jazykový kód není dostačující. „Omezený jazykový kód je příznačný pro rodinnou komunikaci v nižších vrstvách, kde rodiče s dítětem tzv. „nediskutují“, ale spíše jej ukáží a říkají mu, co má udělat. Naopak vzdělaní rodiče častěji se svými dětmi verbálně rozebírají svá rozhodnutí a také své děti vedou k argumentaci a přesnosti ve vyjadřování.“ S tímto omezeným jazykovým kódem pak přichází romské děti k zápisu do prvních tříd. Školní vzdělávání však vyžaduje rozvinutý jazykový kód, aniž by jej však škola sama o sobě rozvíjela. Zde se pak přímo nabízí řešení prostřednictvím tzv. nultých ročníků, o kterých se ve své práci také zmíním.

jen jim samotným, vše je totiž ve společném užívání. V důsledku toho chodí často do hodin nevybavené, chybí jim učebnice, psací potřeby a jiné pomůcky. O kolektivismu jako největším rozdílu v rodinném prostředí romských a neromských rodin hovoří také učitelka základní školy speciální, G. V.: „*V romských rodinách je stále velmi tradiční kolektivismus, naproti individualismu v rodinách gádžovských.*“

„Častým – a velmi vážným – handicapem je nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny. Dítě bývá nuceno trávit čas v přeplněných, vlhkých, nevětraných místnostech, stravu mívá nevhodnou a nepravidelnou; nepravidelný bývá i jeho spánek. To zhoršuje jak duševní kondici, tak zdravotní stav.“³⁵ Další neméně důležitou příčinou snížené školní úspěšnosti může být absence dětského pokoje či vlastního koutu s psacím stolem. Obydlí romských rodin jsou většinou prostorově velmi omezená a často také na neromské poměry přeplněná. Dítě, pokud píše úkoly, tak často „na koleni“, v místnosti s celou rodinou, či minimálně s některými jejími členy. K této problematice se vyjadřuje také učitelka základní školy speciální G. H. „*Neromské dítě má židli, stůl a většinou ten jeho rodič akceptuje to, že když dítě řekne, že se učí, tak ho neobtěžuje nějakými jinými záležitostmi a to si myslím, že nic takového romské dítě v drtivé většině nemá. Kromě nějakého programu domácího vyučování, kdy se podaří nejen to dítě, ale i toho rodiče naučit, že k učení je zapotřebí klid a prostor. Myslím si, že ta hlavní věc je, ani ne v tom stole a v tý židli, protože to jsou materiální věci, které se dají nějak obejít, ale v tom, že to ten rodič prostě nevnímá skutečně jako „ted' píšeš úkoly a proto tě ted' nechám být, anebo ti budu pomáhat“. Ti romští rodiče to nedělají, a proto jsou ty jejich děti potom neúspěšné ve škole, protože tam není ta akceptace činnosti toho dítěte.*“

Odlišná je tedy také samozřejmě výchova a pozornost, kterou věnují romští rodiče svým dětem. Podle učitelky K. K. je diametrální rozdíl mezi přístupem většiny romských rodičů a rodičů neromů ke svým dětem. Romské děti mají podle ní daleko větší volnost, nejsou tolik hlídány. To však neznamená, že se mohou

³⁵ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*.s. 111.

donekonečna věnovat dětským hrám a radovánkám. Jak říká tato učitelka: „*Většina rodičů se nevěnuje domácí přípravě svých dětí, nepíší s nimi úkoly, nezajímají je školní aktivity. Na druhou stranu po nich rodiče chtějí, aby se z nich brzy stali dospělí lidé, kteří jsou schopni se postarat o domácnost a svou rodinu.*“ S tím souhlasí také učitelka základní školy speciální S. H., která hovoří o předčasné „vynucené“ dospělosti romských dětí, zejména pak děvčat. „*Romská děvčata v těchto rodinách mají na starost mladší sourozence a to celodenně, mimo školní vyučování.*“

Propastné rozdíly mezi rodinnými prostředími vnímají také samotní romští rodiče. Například matka dvou dětí E. Ž: „*budu-li srovnávat romské versus neromské rodiny, tak vnímám propastný rozdíl. Romové nekladou důraz na soukromí, děti nemusí mít soukromí.*“ Matka čtyř dětí I. K., k tomu dodává: „*je malá pravděpodobnost, že romské děti mají svůj pokojíček, své „teritorium“, ve kterém by se mohly v klidu připravovat do školy. Častá návštěvnost rodiny odvádí pozornost od soustředění se na učivo. V rodinách se málokdy najde, kdo by dítěti vysvětlil látku – učivo. Chybí dohled nad kontrolou prospěchu dětí, nad úkoly, nad připraveností na další vyučovací hodinu. Chybí motivace ze strany rodičů k učivu.*“ Nezaměstnaný otec dvou dětí I. Š., odpovídá následovně: „*v našich rodinách si děti dělají více, co chtějí a kdy chtějí. Moc často se nestává, že ten režim je tak tvrdý jako u gádžů. My rodiče se musíme více starat o problémy, které máme (uvádí dluhy, nezaměstnanost...) a pak třeba nestihneme zkontrolovat, jestli děti mají úkol a tak.*“

Otázka číslo 3 se zabývala tím, zda **může rozdílné prostředí ovlivňovat úspěšnost romských žáků ve škole a případně jak** (viz. Kapitola 3.4 Otázky v rozhovorech). Podle učitelky K. K. rozdílné prostředí zcela jistě ovlivňuje úspěšnost romských žáků ve škole. Není se tedy čemu divit, že romské děti často vidí prioritu v něčem zcela odlišném od učení. Ve velmi brzkém věku se pro ně stává základem života uživit sebe sami a celou svou rodinu – mít hodně peněz za málo práce. „*Děti nevidí potřebu se vzdělávat, velké peníze člověk nezíská dle mínění romské většiny tím, že*

bude mít vzdělání. Raději půjdou pracovat a vydělávat peníze, než trávit dlouhé hodiny ve škole.“ Stejného či podobného názoru jsou víceméně všichni učitelé. Odpovědi na tuto otázku z jejich úst zněly například následovně: „Děti jsou od počátku znevýhodněny tím, z jakých rodin přicházejí do školy. Mám tím na mysli neochotu většiny romských rodičů podporovat dítě ve vzdělání, často se kromě neochoty jedná i o jejich neschopnost vést dítě k soustavné práci během školního roku. Romské děti jsou díky tomu znevýhodněné.“ (J. Š., I. B., Z. Š. a P. J.).

Učitelka speciální školy G. H. k tomu dodává: *„tyto rozdíly určitě ovlivní jeho neúspěšnost. Když se nad tím zamyslím, tak může být rozdíl v tom, že ve škole se setkávají s dospělým, který po nich vyžaduje přesně ty klidové činnosti a přikládá jim velkou váhu, jako něčemu, co je samostatná práce. České dítě tohle zná i z domu, že rodič samostatné práci nad úkolem přikládá nějakou váhu a nechává dítě být (i když si pod tím stolem čte „Bravičko“ a spol., to dělají všechny děti). Tenhle vzor romské dítě nemá. Setkává se se dvěma různými světy. Když to pak vezmeme třeba na šestiletého prvňáka, který se do toho teprve nějak vpravuje a zjišťuje, že doma některé věci důležité nejsou, zatímco ve škole strašně důležité jsou. Ty projevy, které jsou v té škole hrozně důležité, si ale to dítě z domu nepřinese. Takže ty rozdíly v rodinném prostředí důležité jsou, ovlivňují výkon dítěte a ovlivňují i to, že té škole nerozumí, necítí se tam dobře, protože mluví jiným jazykem než ono.“*

Rodiče čtyř dětí, B. a J. B., se shodují, že úspěšnost jejich dětí rozdílnost prostředí samozřejmě ovlivňuje. *„...Nemáme tak dobrou práci a tolik peněz, abychom mohli všem našim dětem koupit to, co mají gádžovské děti. Měli bychom mít větší výhody, třeba aby na začátku roku dostaly sešity zadarmo. Spočítejte si, kolik stojí koupit sešity pro šest dětí.“* Oba manželé k tomu dodávají: *„chceme, aby naše děti dodělaly školu a vyučily se, ale ani jeden z nás vyučený není a my jim s tou školou neumíme pomoci.“* Většina rodičů odpovídala podobným způsobem, ale byly znát i tendence některých rodičů ke zcela odlišnému názoru. Například D. H. vnímá tuto oblast následovně: *„rozdíly v domácím prostředí nemohou ovlivnit školní úspěšnost MÝCH dětí. Mé děti jsou od nás (rodičů) motivovány. Bohužel je však děti*

pubertálního věku někdy velmi těžké přesvědčit o tom, co je důležité.“ Podobně tuto situaci vnímá i další matka I. K.

Z výše uvedeného vyplývá, že domácí edukační prostředí romských dětí je odlišné, než jak ho známe z většiny rodin neromských. Je důležité z tohoto modelu vycházet při práci s romským žákem, mnoho školních povinností, které nesplňuje, totiž nutně nemusí být jeho zaviněním. Z „prostorových možností“ v rámci romských domácností se dá však také těžit. Ve všech médiích i odborných publikacích věnujících se tomuto tématu se lze dočíst či dozvědět, že zapojení romských rodičů do domácí přípravy svých dětí je z jakýchkoliv důvodů velmi chabé. Pokud by však docházel do rodiny pedagog, který by přímo v přirozeném prostředí pomáhal dětem s přípravou na školní vyučování, logicky by se do této přípravy alespoň pasivně zapojili i rodiče (minimálně z prostorových důvodů). S jakoukoliv mírou zapojení rodičů se dá pracovat lépe, než s žádnou. Pedagogové základních škol na doučování v domácnostech nemají čas a prostor, ale v tomto ohledu je zde místo pro neziskové organizace.

5.2 Vliv vrstevnických skupin

Jak jsem se již výše zmiňovala, mezi prvky, které ovlivňují výchovu a vzdělávání, patří také neformální vrstevnické skupiny. Jedná se o skupiny, které si jsou blízké nejen věkem, ale také názory a souhlasným jednáním. Podle D. Hamacheka plní vrstevnická skupina během adolescence řadu důležitých funkcí. „...*Předně má specifickou a často nezastupitelnou roli při získávání pocitu vlastní autonomie. Zde doplňuje či někdy nahrazuje rodičovskou podporu. Rovněž stabilizuje a zakotvuje dospívajícího v procesu vlastních fyzických, psychických a sociálních změn, adolescenti si uvědomují, že podobné změny prožívají i jejich vrstevníci.*“³⁶

³⁶ Hamachek, D. *Vývojové změny v adolescenci ve světle novějších empirických výzkumů* [online]. [cit. 25. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2398>>

Je pochopitelné, že členství ve vrstevnických skupinách je pro děti ve školním věku velice důležité, jelikož si jím upevňují svou sociální pozici a pocit vlastní hodnoty. Chování vrstevníků ve skupině se pak často stává jakýmsi standardem chování jedince. Je tedy zřejmé, že skupina působí přímo či nepřímo na své členy v každodenních rozhodovacích procesech, je zdrojem pro nápodobu a v neposlední řadě půdou pro zpětnou vazbu o vlastním chování. V některých případech dokonce vrstevnická skupina supluje roli rodiny. Jedná se především o situace, kdy rodiče nefungují jako žádoucí modely chování. Pokud tedy hovoříme o partě či vrstevnické skupině jako o jedné z nejdůležitějších forem sebeidentifikace jednotlivce, je pro romské děti zvláště důležitá. Důvodem nemusí být zdaleka jen známý fakt, že identita jedince se tvoří teprve na pozadí skupiny, ale také to, že vystupování v partě dodává romským dětem i mladým lidem odvalu. Odvalu „být viděn“, odvalu vystoupit z davu, protože „parta je za mnou a parta mě podrží, kdyby náhodou něco...“. Právě výše zmíněné může být důvodem pro to, proč pomyslnou potyčku na ulici či na zábavě nevyvolá jednotlivý Rom, ale téměř vždy parta, za kterou se může jednatlivec schovat.

Vrstevnická parta se pro romské žáky, kteří v podstatě vyrůstají na ulici, ukazuje být stěžejní, a podotýkám, že nemusí jít o partu romských dětí, ale o partu, ve které má jedinec možnost „zapadnout“ a sebeidentifikovat se. Pokud se však do vrstevnické skupiny nezařadí, pocituje to často jako znevýhodnění, vyloučení a dochází k negativnímu hodnocení sebe sama. U žáků, kteří nejsou přijati do vrstevnické skupiny, můžeme vyzorovat ostych před ostatními spolužáky, nechut k vypracovávání zadaných úkolů a také ke škole jako takové. Důsledkem pak může být četná absence ve vyučování a někdy až sociálně patologické chování, které vyvolává nutkání dítěte, aby si ho okolí všimlo.

Pro romské žáky, kteří navštěvují běžnou základní školu, je často těžké zapadnout do školního kolektivu. Neromští rodiče stále mohou vést své děti k tomu, aby se distancovaly od romských spolužáků. V některých případech tedy není výjimkou, že romský žák sedí sám a při skupinových pracích je právě on tím, který je

z kolektivu vynecháván či přijímán do skupiny s neskrývaným odporem. Pro romské děti tedy není vůbec snadné skamarádit se s neromskými spolužáky. Nezbytnost vrstevnické skupiny jsem již zmiňovala, není tedy divu, že romské dítě tak často končí v partě (většinou mimo školní třídu), která přijímá každého, kdo je ochotný podřít se. Často to však znamená účast na kriminálních praktikách a užívání omamných látek.

*„I když není jednoduché do těchto skupin pronikat, má pedagog jisté možnosti a prostředky, jak zjistit podstatné informace o činnosti těchto skupin. Vedle složení, struktury skupin, systému komunikace a komunikačních kanálů je někdy možné prostřednictvím sociometrie zjišťovat i hierarchii uvnitř skupiny, jak a kým je skupina organizována, kdo jsou hlavní vůdcové.“*³⁷ Nedostatečný zásah rodiny a učitelů do usměrňování volného času vede totiž často k deviantním formám

Zde je velký úkol a prostor pro pedagogy, kteří mají ve třídě jedno či více romských dětí. Prostřednictvím multikulturní výchovy či dalších možných alternativ se snažit o to, aby „zapadnutí“ romského žáka do školní třídy bylo pro všechny strany co nejsnazší, jelikož právě toto může pro romské dítě velká deviza do budoucna. Zjistí totiž, že v partě, ve které jsou „bílé“ nebo i jiné děti, „to jde“, a s tímto poznatkem bude vstupovat do dalšího života ve společnosti.

5.3 Školní prostředí

Jak jsem již zmínila několikrát výše, je instituce škola a obecně český vzdělávací systém v rámci majoritní společnosti a v rámci romské komunity vnímán zcela odlišně. V této kapitole se budu věnovat stručnému průřezu českým školstvím

³⁷ Kraus, B., Poláčková, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. s. 135.

v návaznosti na romského žáka, a to od předškolního vzdělávání po ukončení školní docházky.³⁸

5.3.1 Absence předškolního vzdělávání u romských dětí

V ideálních případech začíná školní kariéra romského dítěte nástupem do mateřské školy. Bohužel tento jev není příliš častý a do mateřské školy chodí jen mizivé procento romských dětí, což může mít několik příčin. Jednak je to často romská matka na mateřské dovolené, která doma pečuje o mladší sourozence, proto by byl velký finanční i časový luxus, odvádět denně dítě do mateřské školy, dále také ve vlastním chápání instituce mateřské školy samotnými Romy. Právě od těch je často slyšet teze, že školka není povinná, „tak ať si to děcko užije ještě pár let volna, když pak do školy stejně musí“. Abychom nehovořili jen v neprospěch Romů, někdy bývají za absencí romských předškoláků na vině také strukturální problémy jako nedostatečná kapacita mateřských škol či finanční zátěž spojená s docházením do mateřských škol.

Do školního výkonu dětí se samozřejmě promítá, v jakém prostředí vyrostly a s jakou sadou norem se v něm setkávaly. Zde je nediskutovatelnou pravdou, že děti, které prošly některým z typu předškolních vzdělávacích zařízení, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. V první řadě se zde zmírní jejich jazyková bariéra, často si osvojí chybějící hygienické návyky, dostanou se do kontaktu s dětmi (včetně neromských dětí), zlepší se jejich schopnost komunikovat, chovat se dle daných pravidel a v neposlední řadě zde dojde k posílení jejich odpovědnosti za vlastní činy.

³⁸ v České republice existuje relativně nově také institut podpory romských studentů na středních školách, kdy střední škola, na níž studují romští žáci, může požádat o finanční podporu, která se v případě vyhovění žádosti vyplácí 1x za pololetí. V současné době se tato pomoc velmi využívá, stále však největší část finančního obnosu spolknou Romská střední škola sociální JUDr. Ščuky. Obsahem této práce je však pouze průřez základním školstvím

5.3.2 „Dvourychlostní školství“ – základní vs. speciální školy

Důsledkem odlišné výchovy v sobě romské děti nemají většinou vypěstován vztah k pravidlům a normám, se kterými v průběhu předškolního vzdělávání přicházejí do styku. Často tak nechápou, proč musí ve vyučování sedět, když je jim poručeno, mluvit, jen když jsou tázány, apod.

Nástup romského žáka na základní školu s sebou přináší mnohdy nemalé problémy. Často dochází k odkladu školní docházky v důsledku diagnostikované školní nezralosti či na žádost rodičů, daleko větším problémem je však tzv. dvourychlostní školství. *„Řada malých Romů totiž vůbec nenastoupí do základní školy, nýbrž jde rovnou do zvláštní školy. Důvodem je buď to, že pro základní školu „nedozrálý“ ani po odložení školní docházky, nebo to, že se jejich rodiče pro své děti sami energicky domáhají zvláštní školy.“*³⁹ Absolvováním základní (ve většině případů však základní školy speciální) školy školní kariéra romského žáka obvykle končí. Pouze mizivé procento romských žáků nastoupí do učebních oborů, které však často nedokončí. Většina romských dětí tak po vzoru svých rodičů již předem počítá s tím, že půjde „na podporu.“⁴⁰

Současný školský systém i přes všechny snahy o reformy je pro romského žáka stále jaksi nevyhovující. Důvodem je především skutečnost, že je nastaven zejména na „střední a vyšší“ vrstvu společnosti, ne však na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, mezi které Romové povětšinou patří. Škola počítá s tím, že děti vstupují na její půdu již nějakým způsobem připraveny. U budoucích prvňáků se předpokládá znalost základních vzorců chování a poznatky, na jejichž předávání se podílí především rodina a blízké okolí. Jak ale pracovat s žákem,

³⁹ Řičan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* s. 114.

⁴⁰ A to i v současné době, kdy dochází k radikálnímu krácení sociálních dávek. Pravdou je, že pro nekvalifikovanou pracovní sílu ubývají pracovní pozice velkou rychlostí, takže nekvalifikovanému Romovi se stále více vyplatí „být v teple úřadu práce“, který za něj zaplatí pojištění a „živit“ rodinu prací „na černo“. Toto téma by ovšem vyдалo na celou diplomovou práci.

kterému rodina mnohdy předává poznatky diametrálně odlišné od těch, které jsou institucí školy preferovány? Pokud není romský žák rovnou zařazen do speciální školy, často se potýká s problémem, kdy je „nucen“ potlačit svou identitu v zájmu většiny. Tento krok je však krokem zpět. Zmiňme např. asimilační politiku Marie Terezie, která měla vést k totální převýchově, se kterou se však pojila i ztráta svébytné romské kultury (zákaz užívání vlastní řeči, zákaz používání cikánských jmen, zákaz žití v tradičních obydlích – zemljankách či stanech, zákaz vlastní samosprávy, atd.),⁴¹ tedy i identity rodiny, komunity a potažmo i jedince. Bez nalezené identity je však život člověka neplnohodnotný.

Do speciálních základních škol jsou děti zařazovány jak na základě výsledků vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách již před samotným nástupem do školy, tak i v průběhu školní docházky do základní školy poté, co se objeví problémy v komunikaci mezi žákem, rodiči a školou. Odborná vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Zde však v souvislosti s romskou menšinou vyvstává závažný problém. Testy sou totiž standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní, nezohledňují totiž v celé šíři odlišné kulturní a sociální zkušenosti dítěte. Většina romských dětí v těchto testech pak neprospěje zejména z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině, nikoliv z důvodů mentální retardace.

Malí Romové tedy často přestupují na speciální základní školu v průběhu své docházky na základní školu, a to především ve třetí či páté třídě.⁴² V mnoha případech však jsou romské děti umístěny na speciální školu od první třídy. Nemalou zásluhu na tom mají samotní rodiče. „*Romská komunita dobře ví, že se*

⁴¹ Srovnej s: Nečas, C. *Historický kalendář : dějiny českých Romů v datech*. s. 17.

⁴² Srovnej s: Rodriguez, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romů. Jsou pro ně obtížní* [online]. [cit. 8. 11. 2009]. Dostupné z: <<http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivotvcesku/clanek.phtml?id=634186/>>

její děti na pomocné škole většinou lépe cítí, protože tam jsou bez větší námahy úspěšné, mívají tam početní převahu, vynikají nad gádžovskými dětmi.“⁴³

S problematikou umisťování romských žáků do základních škol speciálních může souviset také **možný rozdíl v přístupu učitelů a škol**, kterým se zabývala také otázka číslo 4 (viz Kapitola 3.4 Otázky v rozhovorech), a to, **zda tyto rozdíly v přístupech mohou ovlivnit úspěšnost romských žáků** (otázka č. 5, viz Kapitola 3.4 Otázky v rozhovorech).

Podle učitelky K. K. je přístup školy a učitelů k romským žákům často velmi odlišný od přístupu k žákům neromského původu. *„Romským dětem se více toleruje, učitelé jsou k nim ohleduplnější.“* Jakási větší tolerance podle K. K. bezesporu ovlivňuje úspěch romského žáka ve škole. Většina pedagogů souhlasí s názorem učitelky K. K.

Například G. H., učitelka základní školy speciální, k tomu dodává: *„propast mezi světem romských dětí, českých dětí a českého životního prostoru je tak veliká, že si spousta učitelů skutečně myslí, že těm dětem ulevuje..., ale vlastně vyráží jen klín klínem. Ti učitelé jsou v tak zoufalé situaci, že už zjistili, že to dítě prostě nikdy nebude mít pastelky, no tak mu je tam ostrouhaj a nechaj mu je ve škole, už zjistili, že nikdy nebude mít sešity v pořádku, tak mu dovolej, aby ty sešity nechávaly ve škole, takže učitele hledají spíš takové úlitby, ale spíše mi přijde, že to pomáhá jim a ne těm dětem nebo té rodině. Z tohoto důvodu může vzniknout jejich představa, že skutečně tomu dítěti ulevujou. Mně to souvisí s celou absurditou školského nastavení, protože ta škola je celá od základů postavená tak, že ty rodiče musej skákat, jak si učitelka vzpomene.“* Stejná informantka k tomu dále dodává, že je to v podstatě tak, že to vypadá, že jim učitelé ulevují, ale ve skutečnosti se pouze snaží dostat do stejné úrovně třídu pro sebe a ne pro dítě. Dále nastiňuje, že české školy vůbec nevychází z toho, co je startovní čára romských žáků. I přesto, že je úplně jinde než u dětí z majoritní společnosti. Učitel J. Š. brání učitele tím, že ať už jsou Romové zvýhodňováni nebo znevýhodňováni, neexistuje žádná metodika pro práci

⁴³ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* s. 114.

s romskými dětmi, kterou by se učitelé základních či středních škol mohli řídit. Někteří další učitelé v čele s učitelkou základní školy speciální S. H. se v různých modifikacích shodují v následujícím tvrzení: *„dobrý učitel rozdíly nedělá. Teda neměl by dělat rozdíly podle barvy pleti, ale podle schopností, dovedností a také podle startovací čáry, která je velmi důležitá. Obecně si myslím, že učitelé nemají romské děti rádi (pořád s nimi mají malou zkušenost) a zejména se také často bojí nařčení z diskriminace; proto mají romské děti ve škole velké úlevy. (Podle mě je to proto, aby se učitelé nemuseli setkávat s rodiči – ti totiž dokáží udělat ve škole peklo a vše svést na diskriminaci či rasovou nenávist). Romové obecně umějí velmi dobře pracovat s pojmem diskriminace a umějí jej v jakékoliv situaci využít pro svůj prospěch.“*

Pouze jeden z rodičů uvádí, že rozdíl nevnímá. Konkrétně dodává: *„romské rodiny si za to mohou často samy. Neposílají své děti do školy, když už do školy jdou, tak bez pomůcek a úkolů. Pokud se romské dítě začlení mezi děti majoritní společnosti, tak učitelé ani škola rozdíl nedělají.“* Zbylí devět informantů však tuto skutečnost vnímá zcela odlišně. Například I. K. mluví z vlastní zkušenosti: *„učitelé k romským žákům přistupují rozdílně. Už jen tím, že je jim vyčítáno, že Romové pouze pobírají sociální dávky, nepracujou, kradou, lžou, páchají trestnou činností. Tyto negativní připomínky týkající se Romů obecně snižují jejich celkové sebevědomí. Děti potom nevědí, kam se zařadit.“* D. H. k tomu dodává: *„podle mě školy rozdíl nedělají, jenom učitelé. Někteří jsou na naše děti strašně zasedlí a potom je prudí a diskriminují. Osobnost učitele hraje největší roli.“*

K tomu, zda mohou rozdíly v přístupu pedagogů ovlivňovat úspěšnost romských žáků v českých školách, se dále vyjadřuje paní učitelka základní školy speciální, G. V.: *„jistě, že mohou. Teorie labelingu funguje precizně, aneb „řikej mi pár let (nebo pár desetiletí?), že jsem blbec a já tomu uvěřím“. Takhle to prostě funguje, Romové sami přijali to, že inteligence nepatří do rukou jejich národa a v tomhle systému jedou dále, tenhle systém předávají dalším generacím. Tohle jsme jim vtiskli my, příslušníci majoritní společnosti.“*

S velmi zajímavou teorií přichází i další učitelka speciální školy G. H. Podle ní tkví hlavní problém v tom, že učitelé přistupují k romskému dítěti z evolucionistického pohledu, tzn. „my jsme vyšší kultura, vy jste nižší“. To je podle ní základ všeho. „...*Kdo se v tom bude cítit pohodlně? Kdo by se v tom cítil příjemně? Cítí se Češi příjemně, když z nich Angličani, Američani a podobné smečky dělají primitivní polonárod? To není příjemné nikomu.*“ Informantka dále hovoří o tom, že romské dítě si ve škole moc dobře uvědomuje, a to implicitními i otevřenými náznaky, negativní postoj vůči němu. To je podle G. H. přesně ten důvod, proč jsou romští rodiče tak alergičtí na to, že jim učitelka ve škole říkala, že jsou Cikáni, anebo že jim nadávala, že jsou špíny apod. Učitel Romy nevnímá jako rovnocennou kulturu (obecně je to princip vnímání celé majoritní společnosti). „...*Romové jsou níž a to dítě to taky vnímá, že je níž kvůli nějakým blbejům pastelkám.*“

Rodiče mají v tomto ohledu až na pár výjimek velmi podobný názor. Většina z nich se shoduje, že přístup učitelů je minimálně stejně důležitý jako přístup rodiny. V posledních letech vnímají zhoršení v chování ze strany učitelů vůči jejich dětem. Po rozebrání tohoto jejich úsudku vyšlo najevo, že nemyslí zhoršení jako takové, ale spíše rezignaci. Manželé B. a J. B. k tomu rozhořčeně dodávají: „*jako ta učitelka nám řekla, že holka prostě propadne. A ať se rozhodneme, jestli chceme, aby propadla letos nebo příští rok. Tak co jí na to máme říct?*“ I. K. k tomu dodává, že škola a učitel mají dítě vychovávat a ne z něj dělat ušlápnutou puťku. Jedna matka tří synů, D. H., zastává radikálně opačný názor. Říká: „*sama jsem zářným příkladem toho, jak přístup učitele může přinutit dítě učit se a chtít být úspěšný.*“

Úkolem pedagoga je přistupovat ke všem žákům majícím specifické vzdělávací potřeby individuálně a stimulovat je samotné ke studiu tak, jak o tom hovoří následující citace: „*Problematika romských žáků by neměla být řešena odděleně, ale v kontextu celého vzdělávacího systému. Řešení by mělo navrhnout změny, jejichž výsledkem by měla být nejen lepší péče o romské děti, ale lepší schopnost školy vyjít vstříc individuálním potřebám všech dětí, ať už se jedná o děti tělesně postižené, děti z odlišného kulturního či jazykového prostředí, děti mimořádně*

nadané nebo například děti, které rodina není „jen“ schopna dostatečně stimulovat ke vzdělávání. V praxi to znamená lépe si všímat jednotlivých dětí, diagnostikovat jejich specifické potřeby, poskytovat jim ve výuce častou zpětnou vazbu s informací o cestách ke zlepšení, úžeji spolupracovat s rodiči, výuku diferencovat, zajistit podpůrné a rozvíjející aktivity a podle potřeby další specializované služby.“⁴⁴

Česká republika byla díky svému systému speciálního vzdělávání často pozitivním příkladem pro mnoho zemí. To je možná hlavní důvod, proč je tak těžké akceptovat změnu. Krátce po Sametové revoluci začali ochránci lidských práv a neziskové organizace kritizovat segregační tendence speciálního vzdělávání v naší republice. Tato kritika vedla v roce 2004 ke změně zákona, „začlenění“ se stalo běžně užívaným pojmem. Dle novely v zákoně jsou sice nyní všechny školy základní a ze všech základních škol mají všichni žáci stejnou šanci uspět u přijímacího řízení na školy střední. Otázkou zůstává, jak může žák základní školy speciální či pomocné, který pojal do konce devátého ročníku o třetinu učiva méně, než jeho kolega na běžném typu základní školy, tomuto konkurovat u přijímacích zkoušek? Jednoduše řečeno, jaké tedy mají romští žáci, nebo obecně žáci, kteří absolvují školu, která po desetiletí nesla název „zvláštní“, reálné možnosti dostat se na střední školu běžného typu? Troufám si odhadnout odpověď, která se v tomto případě vlastně sama nabízí, a to, že šance jsou mizivé.

Toto zjištění je zvlášť negativní proto, že na základních školách speciálních stále končívali děti, které svým intelektem tamní vzdělávací program značně převyšují. Učební osnovy na základních školách speciálních se velmi podobají programu ze zrušených zvláštních škol pro mentálně postižené děti nebo z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy určeného pro děti trpící poruchami pozornosti a hyperaktivitou (ADHD), nebo také lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD). Rámcový plán stanoví, že děti, které se podle těchto učebních osnov

⁴⁴ Straková, J. *Špatná péče o romské děti je projevem nedostatků celého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 08. 11. 2009]. Dostupné z: < <http://www.blog.aktualne.centrum.cz/blogy/jana-strakova.php?itemid=3874> >

vyučují, mají mnohem větší přiděl hodin manuálních prací, než třeba hodin jazyků a vědeckých předmětů.⁴⁵

5.3.3 Možné příčiny bariér romských žáků v české škole

Možné problémy romských žáků v českých školách mohou mít různé příčiny:

a) První takovou příčinou může být opravdu **vliv rodinného prostředí** ve smyslu, ve kterém jsem o něm psala výše. Rodiče často nedomyslí, že když „občas nepošlou dítě do školy“, mívá to pro ně fatální důsledky (jako je odejmutí dávek či život pod dohledem sociální pracovníce z odboru sociálně právní ochrany dětí), pro ně je důležité to, že dítě přece nepůjde do školy bez svačiny (když na ni nejsou peníze), nebo nepojede, protože prostě není na autobus. Některé odborné publikace hovoří i o souvislosti počtu romských dětí ve škole s mírou absence (čím více romských žáků, tím vyšší je obecně míra jejich absence).⁴⁶ Pracovníci, kteří pracují přímo ve vyloučených lokalitách, by se měli snažit pracovat na překonávání těchto bariér, a to z obou stran. Rodičům v nehodnotící rovině vysvětlit, proč je škola důležitá a co může plynout z toho, že tam děti nechodí pravidelně a učitele vzdělávat v oblasti mentality Romů. Dalšími příčinami v oblasti rodiny mohou být: odlišné domácí, kulturní a sociální prostředí, jiný jazyk, handicap ve vzdělání rodičů, nedostatečné vzory v rodině apod.

b) Další možnou bariérou je **nedostatek přímého kontaktu rodiče a učitele**. Vzdělávání není pro většinu Romů nejvýše postavenou hodnotou (i když

⁴⁵ Srovnej: Romský vzdělávací fond. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu.* s. 18.

⁴⁶ o míře absencí romských žáků se hovoří například i v dokumentu. Závěrečný zpráva projektu MŠMT ČR. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf

v posledních letech se v žebříčku velmi zvedá), proto ani zájem o školní docházku a výsledky není pro romské rodiče nejstěžejnější. Je důležité, aby učitel vytvořil ve třídě takové prostředí, aby tam děti chodily rády.

Mentalita dětí se často vyznačuje tím, že doma rodičům všechno řeknou. Řeknou tedy i to, že paní učitelka nebo pan učitel jsou skvělí, stejně jako, že jsou na ně zasedlí (i když to ve velké většině případů nebývá pravda). Dobrý učitel se dostane do romské rodiny vždycky přes dítě. Pokud dítě s učitelem vychází, je mu pozitivně nakloněna i rodina. Ve většině případů to však v praxi vypadá tak, že rodič si odbude povinnou třídní schůzku, na které učitelé „odkývá“, v čem všem by se mělo dítě zlepšit a že to chování by taky mělo být lepší a doma řekne, že je to všechno učitelova vina, že je na dítě zasedlý. Dále už se o školu nezajímá. Je však i mnoho rodičů, kteří by svým dětem ve školní kariéře pomohli rádi, jsou to ti rodiče, kterým záleží na tom, aby jejich děti měly lepší život, než mají oni sami. A s těmito rodiči stojí zato spolupracovat a postupně se přes ně dostávat i k dalším rodinám.

Otázkami číslo 6 a 7 (viz Kapitola 3.4 Otázky v rozhovorech) jsem se snažila zjistit faktický **způsob komunikace rodiny se školou** a zároveň **formu spolupráce, která by jim vzájemně vyhovovala či kterou by očekávali**. Kontakt mezi rodinou a školou je z hlediska odborné literatury (zmíněno výše) nedostatečný. Jak jej vnímají vybraní učitelé královéhradeckých základních a speciálních škol a romští rodiče z téhož města, bylo jednou z otázek drobného průzkumu. Výstupem z této otázky, a to oboustranně (jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů), je, že vzájemná komunikace je opravdu velmi nízká, v horších případech zcela chybí. Většina učitelů komunikuje s romskými rodiči zejména telefonicky. Často byla z jejich úst slyšet obhajoba, že je to tím, že romští rodiče nemají zájem chodit na třídní schůzky a nechodí na ně opakovaně a dlouhodobě. Telefonická komunikace podle nich však také stále častěji selhává, jelikož pevné linky u nich neexistují a mobilní čísla se mění příliš často. Většina tázaných učitelů se shoduje, že běžný způsob komunikace (jako s jinými rodinami) u Romů často nefunguje. Zajímavým faktem je, že oba tázaní muži učitelé se shodují v tom, že nejúčinnější forma komunikace je

komunikace ústní. Jako nejefektivnější způsob se jeví přímá návštěva v rodině. Oba učitelé si zároveň uvědomují, že ženy učitelky mohou tuto formu komunikace vnímat jako nebezpečnou. „...*Návštěva přímo v rodině je jediným přímočarým způsobem, jak předat a získat úplné informace s přidanou hodnotou získání náhledu na prostředí, ve kterém moji žáci vyrůstají.*“ (J. Š.) U romských rodičů, kteří nežijí ve vyloučených lokalitách, přichází podle většiny tázaných učitelů v úvahu také písemná komunikace, a to buď poštou, nebo e-mailem.

Paní učitelka základní školy speciální S. H. ke způsobu komunikace dodává: „*Základem účinné komunikace je pravidelnost. Ta se totiž ukazuje být velice přínosná. Pak se také snažím chválit rodiče i dítě za každou maličkost – za to, že rodič přijde na třídní schůzky, že má hezké šaty (ať rodič či dítě), že je na dítěti vidět, že se mu rodič věnuje apod. Tohle totiž taky funguje. Když rodiče často chválím, můžu si pak lépe dovolit ho i pokárat. Prostě se vyplatí mít s rodinou pravidelný kontakt mimo třídní schůzky, dát rodičům jakýkoliv pocit důležitosti.*“

Učitelky základní školy, I. B. a G. H., jsou v názoru na komunikaci poněkud radikálnějšího názoru. Paní učitelka G. H. k tomu dodává: „*jak komunikuju...no v podstatě žákovskou knížkou, když se děje něco, co překračuje meze, tak telefonuju.*“ Dále se vyjadřuje, že jsou podle ní rodiče na žákovskou knížku naučeni, že na ni reagovat musí. Uvádí, že v nejhorším možném případě, když nereagují dlouho, má jako učitelka moc nahlásit je na sociální odbor. Říkat, že se o děti nezajímají, funguje na romské rodiče podle ní jako zaklínadlo.

Ze strany rodičů pouze tři (D. H., I. K. a E. Ž.) uvedli, že velmi úzce komunikují s třídními učiteli svých ratolestí. Nejčastějším způsobem komunikace je telefon, rodičovské schůzky nebo konzultační hodiny. Více než polovina rodičů však téměř jednohlasně přiznává, že jejich komunikace se školou je velmi chabá nebo žádná. Dodávají, že intenzivní komunikace začíná ve chvíli, kdy řeší nějaký výchovný či vzdělávací problém dítěte. V té chvíli je komunikace velmi aktivní, téměř vždy jednají ve prospěch dítěte (ať oprávněně nebo neoprávněně). „*Většina učitelů je na naše děti stejně zasedlá a házejí všechny Cikány do jednoho pytle. My to*

nezměníme, tak není důvod to zkoušet a zbytečně chodit do školy“, uvádí manželé B. a J. B.

Co se týče očekávané formy ideální spolupráce, všichni učitelé se shodují na tom, že nejlepší je komunikace osobní. Téměř všichni ale zároveň dodávají, že si uvědomují neexistenci ideálů a tím pádem své požadavky velmi snižují. Učitel základní školy J. Š., čeká od rodiny následující: *„... budou pravidelně posílat potomky do školy, občas se zastaví zeptat (klidně i mimo třídní schůzky) a budou dítěti nekonečně dlouho vtloukat do hlavy, že škola není nepřítel. Prostě jakýkoliv náznak jakéhokoliv zájmu se o dítě a školu.“*

Více než polovina učitelů jde s mírou dostačující spolupráce ještě mnohem níže. Učitelka speciální školy P. J. neočekává příliš velkou spolupráci, snad jen podporu dítěte v učení a zkontrolování pomůcek do školy.

Oba učitelé J. Š. a M. V. zastávají jiný názor. Očekávají, že se budou rodiče aktivně zajímat o práci svých dětí. Učitelka speciální školy G. H. zastává velmi zajímavý názor: *„...Já jsem jako učitelka přesvědčena o tom, že česká školní spolupráce mezi rodinou a školou stojí na tom, že ten rodič bezpodmínečně plní, co škola řekne. A pak je filozofickým problémem, jestli je to spolupráce. Co to je spolu pracovat? To znamená, dělají dva (a více). Z role učitelky mi stačí spolupráce, kdy rodiče dělají to, co jim píšu, ale to asi není spolupráce.“*

U romských rodin se nejčastěji objevovalo očekávání spolupráce formou dohody a vzájemné tolerance. Tato dvě slova pro velkou část rodičů znamená laskavý přístup k jejich dětem, vyzdvihování toho, co děti umí (tzn. dát jim větší prostor při pohybových a výtvarných aktivitách). V nejednom rozhovoru si rodiče uvědomovali, že jejich přístup ke škole by mohl být aktivnější.

Z výše uvedeného vyplývá, že komunikace mezi rodinou a školou je mnohdy nedostatečná. V další fázi jsem se informantů ptala proč? Jaké **překážky** vnímají **ve vzájemné spolupráci**?

Od převážné většiny učitelů romských žáků zaznívalo, že největší překážkou je obecně nezájem rodičů, na straně učitelů pak nezájem přistupovat k žákům individuálně. Dále několikrát zaznělo, že jako překážku vnímají vzájemnou neznalost kultury a z toho vyplývající oboustrannou obavu. V konkrétní rovině se lze u učitelů zmínit o tom, že jako překážku vnímají neschopnost romských rodičů dodržovat dohodnuté termíny. Ráda bych zde vyzdvihla slova učitelky základní speciální školy G. H., která jako největší problém vnímá vzájemnou schopnost porozumění a emotivitu Romů. „...*Překážky vnímám v tom, že tomu, co jim říkám, nemusejí rozumět ani romské děti, ani jejich rodiče a také, že jsou velmi emotivní. To znamená, když jim něco řeknu, pochopí to jinak...Vezmou si z toho, co se jim hodí a pak už jedou jen na tý vlně, že to pochopili jinak... Neexistuje pro ně jinej výkladovej rámeček toho, co jsme si řekli. Tohle si myslím, že je dost velká překážka, když si myslí, že říkám něco jiného, než říkám.*“

Romští rodiče velmi často vnímají nedostatečnou míru vzdělání většiny učitelů v romské problematice. I. K. k tomu dodává: „...*ti učitelé nevědí, z jakého národa pochází naši potomci. Často neznají historii Romů. Neznají zvyky ani tradice, nevědí o nás prostě nic. Je těžké učit žáky, když tohle všechno učitel neví. Podle mého názoru jsou to věci, které k dobře vykonané práci nutně potřebuje. Jednou větou, chybí jim multikulturní vzdělání.*“ D. B. je toho názoru, že: „... *ti učitelé si vůbec neumí představit, jak my Cikáni žijeme. My musíme každý den nakrmit děti a musíme dělat spoustu jiných věcí, aby ta rodina fungovala. Největší problém je to, že nás nechápou. Bojí se nás a myslí si, že jsme blbí Cikáni – to je největší překážkou.*“ Na druhou stranu D. H. uvádí, že téměř žádné překážky nevnímá, a když se nějaká překážka objeví, vždy je včas odstraněna.

Poslední otázka v průzkumu byla zaměřena na možnosti odstranění překážek v komunikaci mezi rodinou a školou, na nástroje, kterými lze dosáhnout lepší kooperace. Odpovědi rodičů i učitelů doplněné textem autorky diplomové práce jsou uvedeny v závěru (viz Kapitola 9. Závěr).

c) Dále může být běžné i to, že **rodiče** by rádi pomohli dětem, leč **nerozumí požadavkům školy**, což se logicky stydí přiznat. Jakákoliv snaha o vstřícnost ze strany učitele pak přijde vniveč. V tomto případě by měli nastoupit pracovníci neziskových organizací, které pracují s romskou rodinou (v ČR jich rozhodně není málo) a často je v jejich náplni práce i pomoc dětem s přípravou do školy. Tito pracovníci by měli často a efektivně komunikovat s učiteli a rodičům pak překládat jejich požadavky a na druhou stranu i učitelům představovat reálné možnosti rodiny.

Na druhou stranu pak však také existují příčiny, které z velké míry sami Romové ani sami učitelé neovlivní. Jsou to jevy, které sice nejsou tolik publikovány či medializovány, jejich působení však může mít na romského žáka velký vliv. Do řešení těchto jevů by se mělo zapojit několik stran. Minimálně škola, rodina, obec a možná i vyšší úrovně.

Prvním z nich je **segregace**, která je sice zahlazena formálním zrušením zvláštních škol (na kterých se, jak je obecně známo, vzdělávali hlavně romští žáci), ve skutečnosti se však změnilo pramálo. Romští žáci stále získávají vzdělání dle osnov s nižší kvalitou, na dnešních speciálních základních školách vyučují učitelé, kteří mají mnohem nižší nároky na žáky, než je tomu na běžných typech základních škol. Romští žáci se také často vyskytují na základních školách spádových. To znamená, že je-li v jedné oblasti sestěhováno více romských rodin, rodiče posílají děti do nejbližších škol. Výsledkem je sice to, že se tyto žáci mohou vzdělávat na základních školách, ale opět často odděleně, protože přemíra romských dětí mívá někdy za následek „hromadný útěk bílých dětí“, školy ve spádových oblastech poblíž enkláv či ghett se tudíž stávají opět školami romskými. To se samozřejmě nelíbí vedení škol, která přicházejí o žáky, takže výsledkem může být zabraňování zápisům romských žáků do těchto škol. Mareš se o této problematice vyjadřuje následujícím způsobem. *„Mechanismy, jimiž vzdělávání reprodukuje nerovnosti, jsou vysvětlovány různě. Nejčastěji tak, že školy, které navštěvují studenti z relativně privilegovaných rodin, zvyšují svoji kvalitu, zatímco kvalitu škol navštěvovaných*

děťmi z deprivovaných vrstev drží převaha těchto nekvalitních studentů u dna. Nejde jen o rozdílné materiální vybavení škol a různou kvalitu učitelů, ale i o kvalitu interakce učitele s žáky, o atmosféru spolupráce ve třídě. Ztížený přístup dětí z nižších tříd na elitní soukromé škole je pak odřezává od kvalitnějšího vzdělání, ale také od možnosti získat sociální kapitál.“⁴⁷

Dalším neblahým jevem v posledních měsících a letech je to, že se **Romové hromadně odstěhovávají do ciziny**. A jak to souvisí se školou povinnými žáky? Jednoduše, to, že rodiče dítě ze školy často ani neodhlásí, by byl ten nejmenší problém. Větším problémem je to, že rodiny se ze „zahraničních cest“ často vracejí po nějaké době zpět. Dítě tedy např. po dvou letech přijede zpět do ČR a chce jít zpět do školy za svými spolužáky (pozn. v cizině, např. v Kanadě, je povinností navštěvovat jazykové kurzy), ale ti jsou bohužel už v šesté třídě, zatímco ono vyšlo ze čtvrté třídy a jeho znalosti jsou tedy logicky jinde. Rozdílové zkoušky většinou nemá šanci zvládnout a tak končí na speciální škole. Vzdělávání žáků v jiných státech než v ČR je sice ukotveno ve školském zákoně (§ 38), jeho dodržování v praxi však lze těžko dohledat a dokladovat. Nehledě na to, že se v těchto případech často stává, že romské dítě, které se s rodiči navrátilo z několikaletého pobytu v cizině, se zpět do původní základní školy často nedostane a ocitá se tak opět ve škole speciální.

Z výše uvedeného je tedy jasné, že možné neúspěchy romských žáků v české škole mohou pramenit jak z neadekvátních podmínek, které jsou jim poskytovány ať již ze strany rodiny či školy (nedostatečné pochopení kulturně-sociálního prostředí romského žáka; nedostatečné uznání svébytného romského jazyka (který se nevyučuje ani jako volitelný předmět), kultury a specifických potřeb; obrovská absence romských učitelů, kteří by mohli být pozitivními vzory pro žáky na školách; předsudky vůči romské komunitě, negativní hodnocení aj.), tedy z institucí

⁴⁷ Mareš, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. s. 36.

vycházejících z naprosto odlišných podmínek a pravidel, tak z objektivních a jedincem těžko ovlivnitelných příčin.

Pro školní výuku je totiž nejdůležitější obecná inteligence, celková chápavost. Inteligence však není vrozená, vrozené jsou pouze předpoklady k jejímu rozvoji a závisí na rodičích a škole, aby byly tyto předpoklady v dostatečné míře rozvíjeny. Vytvořit model romských žáků, kteří chodí do školy rádi, je velmi obtížný, nevyřešitelný za jednu generaci a je k němu potřeba aktivní účast všech stran (rodiny, učitelů, sociálních pracovníků a dalších zainteresovaných odborníků). Každým úspěšným, leč malým krůčkem, se však přiblížíme k cíli a to v našich možnostech je.

Je také v možnostech učitelů snažit se měnit přístup majoritních rodičů k romským spolužákům svých dětí. A to právě prostřednictvím již zmiňovaných společných akcí, na kterých by všichni žáci mohli předvést své dovednosti.

6. SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Někteří čtenáři této práce si zde mohou klást otázku, zda nejde o další formu pozitivní diskriminace. Chceme tedy děti integrovat do majoritní společnosti? Neměly by mít stejný přístup ve vzdělávání? V ideálním případě ano. V ideálním případě by však také Romové museli mít historicky stejné podmínky, jako měli Češi, stejnou startovací čáru. Historická podmíněnost, která stojí za vznikem vyrovnávacích postupů, má své kořeny v nadnárodních dokumentech.⁴⁸ Z povahy těchto dokumentů vyplývá, že vyrovnávací postupy nemůžeme považovat za jakoukoliv formu diskriminace.

Pokud tedy hovořím o specifikách ve vzdělávání, mám zde na mysli vyzdvihování určitých aspektů kultury a životní reality Romů, které by učitelé měli zmiňovat ve výuce. Jde o to, aby nejen romští žáci věděli, že existuje romská historie, že jsou

⁴⁸ Př. Mezinárodní úmluvou o odstranění všech forem rasové diskriminace; směrnici EU 2000/43/ES, která je přímo doporučuje. In. Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romských žáků* s. 27.

romské osobnosti, které se zasloužily o rozvoj jazyka a kultury apod. Děti z většinové společnosti mají většinou možnost mnohem dříve pohlédnout do podstaty věcí, které jsou spjaté s jejich národem, než děti romské, české školství je tak logicky postaveno.

6.1 Vliv etnických a kulturních specifík aneb brát v úvahu jinakost?

Hned v úvodu je dobré si vyjasnit pojem etnické příslušnosti. *„Etnická příslušnost je dána především historicko-společenskými atributy. Je to v průběhu historického vývoje vytvořený soubor pravidel, vnitřních zákonů a norem, hodnotového systému a normativního chování.“*⁴⁹

Ohlédněme se nyní o několik desítek let zpět. Tehdy se ve společnosti hovořilo o tzv. „romském problému“, který byl ve školách řešen v souladu s tehdejší politikou vůči romské menšině. Docházelo k naprostému nerespektování kulturní identity Romů jako rovnocenné identity národa, ve kterém žijí. Školská politika fungovala v rámci pokusů o asimilaci romských žáků, často se též užíval termín „natírání romských dětí na bílo“. Tehdejší školní praxe tzv. „jednotné školy“ vycházela z předpokladu, že všichni žáci ve společnosti jsou stejní, mají průměrně stejné intelektové schopnosti, stejné potřeby. Zde se nabízí otázka, zda je tato myšlenka jakéhosi „univerzálního žáka“ přípustná. Dle toho, co již bylo řečeno, se bezpochyby nabízí odpověď, že nikoliv. Inteligence dětí není vrozená, závisí především na tom, jakým směrem a do jaké míry je rozvíjena. Ne všechny děti však pocházejí ze stejných sociálních a kulturních podmínek, a tudíž přicházejí na základní školu s různě rozvinutými schopnostmi. Přístup tzv. jednotné školy však v mnohých vzdělávacích zařízeních bohužel přetrvává dodnes a znemožňuje tak všem odlišným, neprůměrným žákům bez větších potíží zvládnout základní školu.

⁴⁹ Balvín. J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. s. 80.

*„Současná škola si dnes musí zodpovědět jednu vážnou a citlivou otázku: jak konkrétně přispět k integraci Romů do společnosti a přitom se zbavit asimilačních tendencí minulého režimu.“*⁵⁰ Podle Jany Horváthové-Holomkové, pracovnice Muzea romské kultury, to lze právě touto cestou.⁵¹

1. Pěstovat ve spolupráci s romskými žáky základní identifikační faktory typické pro jejich národnost (jazyk, kulturu, historii, svébytnou filozofii a etiku, tradiční schopnosti a dovednosti)
2. Osvojovat si kulturu majority, nikoli však jako dominantní, nadřizenou a asimilační, ale jako osvědčený prostředek uplatnění ve společenském životě a v moderním pracovním procesu
3. Pěstovat „nadmárodnostní kulturu“ ve smyslu rovnoprávné komunikace mezi kulturami různých národů, národností a etnik. Je to multikulturní výchova, výchova k toleranci i tzv. globální výchova.
4. Pěstovat interkulturní výchovu, která je prostředkem dorozumění mezi národy a státy.

6.2 Role učitele a metody výuky ve vztahu ke vzdělávání romských žáků

Nelze říci, že by v rámci vzdělávání romských dětí měly být užívány specifické metody a role učitele, že by měla být markantně odlišná, než je jeho role v přístupu k žákům z majoritní společnosti. V každém případě by měl dobrý a kvalitní učitel mít přehled ve všech dostupných klasických i alternativních vyučovacích metodách. Pro úspěch v jejich praktické aplikaci ve třídě není žádný klíč. Dobrý učitel by měl být schopen přizpůsobit styl vyučování i používání různých metod aktuálnímu klimatu ve třídě, nenadálým pedagogickým situacím. Dobrý učitel by měl být

⁵⁰ Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. s. 92.

⁵¹ Tamtéž, s. 92.

neustále motivován k sebevzdělávání. Vysoká škola je pro něj teprve začátkem a mnoho autorů upozorňuje na to, že vysoké školy často nedávají potřebný vhled do problematiky multikulturality, vzdělávání ve společenských otázkách a vlivu médií, např. Švejda upozorňuje na to, že „i v disciplíně tak moderní, jakou je technologie vzdělávání, nepřipravujeme posluchače učitelských fakult v problematice médií a společenských vztahů pro progresivní chápání vztahů mezi společností a médii ve prospěch řešení problematiky romského etnika. Zvláště v době, kdy se tyto společenské kontexty jeví jako stabilní a přesto v nich existují hluboké latentní konflikty a napětí, které mohou vyústit ve společenskou krizi.⁵² Další oblastí, ve které by se měl učitel neustále vzdělávat a doplňovat si potřebné informace, je oblast předsudků. Předsudky učitele vůči žákům totiž negativně ovlivňují výuku i situaci, kdy si toho učitel není vědom. Proto je pro učitele mimořádně důležité antipředsudkové vzdělání, které mu pomůže nahlédnout jeho postoje a zažité stereotypy. Pro porozumění příčinám problémů, s nimiž se potýkají děti z prostředí s odlišnou kulturou a historií, je důležité znát tuto kulturu, historii i současné životní podmínky znevýhodněných skupin, které jsou ve škole vzdělávány.⁵³ „Podstatné je rovněž vzdělávání týkající se vedení výuky. Změna postojů, stereotypů i výukových metod je pro učitele mimořádně náročná. Z tohoto důvodu by měla na vzdělávání navazovat supervize nebo jiná forma pomoci, která by učiteli umožnila sdílet, konzultovat nové postupy a z nich plynoucí nestandardní situace a problémy.“⁵⁴

Důležitá a možná i zásadní pro roli učitele je však orientace na žáka, na vnímání odlišnosti jednotlivých žáků a na individuality každého z nich. Kromě intelektových schopností, zručnosti a šikovnosti je bezesporu determinující i prostředí, ze kterého žáci pochází a ve kterém se vyvíjejí. Pokud je totiž na denním pořádku řešení

⁵² Švejda, G. *Romové a univerzity*. In Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. s. 25.

⁵³ Tento typ vzdělávání učitelů, tzv. protipředsudkové (anti – bias) vzdělávání nabízí také např. Organizace Step by Step, jak uvedeno na stránkách fěrové školy

⁵⁴ ČT24. *Segregace romských žáků přijde stát ročně na miliardy korun* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.ct24.cz/domaci/93867-segregace-romskych-zaku-prijde-stat-rocne-na-miliardy-korun/>>

bazálního zabezpečení domácnosti (stravy, tepla či světla), poměrně logicky jdou činnosti jako příprava dětí na školní vyučování stranou. Před prací s romským žákem by měli být učitelé kompetentní osobou (koordinátorem pro národnosti menšiny, sociálním pracovníkem, pracovníkem příslušné neziskové organizace, asistentem pedagoga) citlivě a v pozitivním duchu seznámeni s aktuální situací rodiny. „*Nezastupiteľným činiteľom v práci s rómským žiakom je učiteľ, ktorý môže byť úspešný len vtedy, keď vie a najmä chce s ním pracovať, keď pozná a rozumie mentalite rómskeho dieťaťa a etnika. Tieto děti si vyžadujú lásku, porozumenie a veľa podnetov na formovanie a upevňovanie ich sebavedomia.*“⁵⁵ Z toho plyne, že by měli učitelé respektovat také etnickou odlišnost romských žáků, která hraje důležitou roli v jejich vystupování i možnostech a schopnostech získávání informací a učení se (i když to někteří romští rodiče popírají a mají na to samozřejmě právo).

Intelligence každého člověka čítá několik složek, jejichž skladba by se možná dala přirovnat ke smyslům. Pokud je jeden výrazně omezen, jiný může být naopak velmi silný. Proto například slepý člověk velmi dobře slyší či cítí. Intelligence se nejčastěji dělí na jazykovou, logicko-matematickou, hudební, tělesně pohybovou, prostorovou, interpersonální a intrapersonální. Není příliš obtížné odhadnout, v jakých jejích složkách vynikají romští žáci. Je to zejména hudební, pohybová a interpersonální. Prakticky to znamená, že přesně zde může být manévrovací prostor pro učitele, jak s romským žákem začít pracovat v tom smyslu, aby na začátku své školní kariéry mohl zažít pocit úspěchu, který je velmi dobrým stavebním kamenem a motivačním prvkem pro další práci učitele s těmito žáky. V podstatě je však velmi důležité posilovat právě ty složky intelligence, které nejsou u romských žáků příliš vyvinuté, avšak jsou důležité pro české školní vzdělávání a zároveň pracovat metodami, které jsou žákům blízké.

Abychom se nepohybovali stále pouze ve „zvláštnostech“ práce s romskými žáky ve třídách, kde jich je většinou pouze nízký počet, je potřeba zdůraznit, že například

⁵⁵ Maczejková, M. a kol. *Přípravný-nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy.* s. 23.

metody diskusní či didakticko-herní jsou oblíbené téměř u všech žáků a navíc tyto metody posilují kompetence potřebné v každodenním životě (schopnost vést dialog, vytvářet vlastní názor a zároveň akceptovat názory jiných, schopnost přijmout kompromis). Jednou z možných cest, kterou se vydat, je neustálé opodstatňování používaných metod romským žákům (laicky řečeno: proč je důležité, že tuto konkrétní látku se učíme zrovna tímto způsobem apod.), užívání příkladů z běžného života. Neodtrhovat obsah jednotlivých předmětů od každodenní reality a situací, které se v ní odehrávají, je velmi důležité. Nejen proto, že si takový příklad dítě dokáže lépe a živě představit, ale také proto, že jeho vyřešení může v budoucnosti aplikovat prakticky.⁵⁶

Učitelé by měli dbát na vkládání prvků multikulturní a interkulturní výchovy do výuky jako cestu k většímu respektování národnostní odlišnosti evropských národů. V současnosti také existuje poměrně velké množství zpracovaných romských pohádek, hádanek či přísloví, což je pro vzdělávání malých Romů také důležité, jelikož v českých učebnicích tyto prvky zcela chybí. Pedagogové by se sami měli vzdělávat v oblastech romské historie, kultury a hlavně ve specifických v komunikaci s romskými rodiči. *„Východiskem učitelské práce by mělo být seznámení se s takovým spektrem vědních disciplín, které by vystupovaly jako soustava věd o výchově a vzdělávání a jejichž osvojení by učiteli sloužilo jako dobrý základ k vyrovnání se i s různými specifickými situacemi výchovně vzdělávacího procesu, mezi nimiž je možné s velkou pravděpodobností i setkání s povinností vyučovat romské žáky či příslušníky jiných etnických skupin.“*⁵⁷

V neposlední řadě by měl být učitel pro žáky autoritou, měli by před ním mít respekt, ale zároveň vědět, že se s ním mohou i zasmát.

⁵⁶ Pedagogové volného času z Komunitního centra Amaro Phurd - Pražská v Hradci Králové např. v rámci vysvětlování míry v matematice užívají jako pomůcku mobilní telefon. Na tom romskému dítěti vysvětlí rozdíl mezi centimetrem a milimetrem, když to dítě pochopí, je mnohem jednodušší převést míru na papír.

⁵⁷ Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. s. 34.

Pro učitele či ředitele škol, kde se vzdělává větší množství romských žáků, je důležité, aby posilovali prvky multikulturality také v rodičích žáků z většinové společnosti, a to zejména prostřednictvím různých společných kulturních či společných akcí. Překročení hranice školy a tím vlastně i překročení hranic etnicity může být prvním krokem k respektování jakékoliv menšiny. V devadesátých letech začaly vznikat školy čistě pro romské žáky (např. Základní škola Přemysla Pittra v Ostravě), jedním z důvodů pro zakládání takových typů škol bylo to, že romští žáci potřebují výuku, která je alternativní výuce v běžném typu škol. Výsledkem je další typ segregované školy, což rozhodně není nijak integrační, a segregované školství rozhodně není vyrovnávacím postupem.

7. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

I když v dnešní době stále hovoříme o tom, že jsou romští žáci vyloučení z běžného typu školního vzdělávání v České republice, existují tendence tuto bariéru prolomit. Tyto tendence můžeme pozorovat jak na úrovni jednotlivců (snaha některých rodičů jak z majoritní, tak romské společnosti překonávat stereotypy a navazovat bližší přátelské kontakty), tak na úrovni celospolečenské. Právě některým příkladům na této úrovni se budu dále v textu věnovat.

7.1 Předškolní třídy vs. neziskové organizace

Předškolní třídy (nebo nulté ročníky, chcete-li) začaly vznikat od roku 1993 při některých základních, speciálních a mateřských školách z důvodu absence romských a jiných sociálně znevýhodněných dětí v preprimárním vzdělávání. Během jednoho školního roku mají za úkol zmírnit u dětí různé handicap a připravit je na vstup do první třídy, jak o tom hovoří i P. Říčan: „*Vzhledem k tomu, že do mateřské školy chodí jen mizivé procento romských dětí, zřizují se v regionech s větším počtem Romů přípravné, tzv. nulté ročníky určené pro romské i neromské*

děti ve věku těsně předškolním, případně pro děti s odloženou školní docházkou. Funkce nultých ročníků je přibližně tatáž jako funkce mateřské školy.“⁵⁸ Myšlenka přípravných tříd je velmi dobrá, bohužel však nebyly uzákoněny jako povinné. To má za následek dvě zásadní věci. Jednak často školy nemají na jejich zřízení peníze, a pokud už je mají, pak je velmi obtížné naplnit tyto třídy žáky, právě proto, že nejsou povinné. Ze současných studií vyplývá, jak nízké procento romských dětí navštěvuje mateřské školy, absence tohoto vzdělání je přitom velmi často příčinou školní neúspěšnosti.⁵⁹

V tomto bodě se nám nabízí činnost neziskových organizací, která může mít do určité míry zástupnou funkci v oblasti předškolního vzdělávání romských dětí, do kterého navíc může zapojit také rodiče těchto dětí. Při několika neziskových organizacích v České republice (př. IQ Roma servis, Občanské sdružení Salinger, atd.) jsou zřízeny dopolední kluby pro předškolní děti. Tyto kluby jsou postaveny na způsob mateřských škol, často bývají vedeny speciálním pedagogem nebo jiným kompetentním a vysokoškolsky vzdělaným pracovníkem.⁶⁰ Jejich cílem je pomoc při odstraňování sociálních a kulturních handicapů, které mohou dětem bránit v další školní kariéře. Velkým plusem těchto zařízení bývá nesporně to, že jsou umístěny často přímo ve vyloučených lokalitách, tudíž odpadá problém doprovodu. S dětmi se zde také často pracuje systematicky od velmi nízkého věku (od tří nebo čtyř let), což je do nástupu povinné školní docházky poměrně dost dlouhá doba na to, aby se děti „něco naučily“. Díky tomu, že tyto organizace sídlí často přímo v ghettech, mají logicky lepší přístup také k rodičům romských dětí, kterým mohou

⁵⁸ Říčan, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. s. 114.

⁵⁹ Podle Gabalovy výzkumné studie mateřskou školu navštěvuje 40% romských dětí oproti 90% neromských dětí. Přípravné ročníky absolvuje 18% romských a 2% neromských dětí. Podle této studie jsou děti, které absolvovaly mateřskou školu ve své další vzdělávací dráze daleko úspěšnější než děti z přípravných ročníků. Viz. O míře absencí romských žáků se hovoří například i v tomto textu: Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf

⁶⁰ Srovnej s: § 110 - 116 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění

pomoci vysvětlit nejen to, jak pracovat s dítětem doma, ale také poukazovat na důležitost školního vzdělání apod. V některých z těchto organizací pracují vzdělání Romové, což je pro děti nepochybně pozitivní vzor a pro rodiče je to srozumitelný a hmatatelný úspěch Romů. V neposlední řadě jsou neziskové organizace samotnými Romy vnímány veskrze pozitivně (minimálně pozitivněji než školy a úřady), což může mít na vzdělávání romských dětí v předškolním věku a postoj rodičů také velký vliv.

Právě nezisková organizace může být oním mostem, který spojí rodinu a školu, tím, který pomůže romským rodičům naučit se zvládat požadavky školy a být aktivní při domácí přípravě dětí a naopak škole pomůže přiblížit reálné životní podmínky romských dětí a reálné možnosti rodin.

7.2 Asistenti pedagoga na školách

Pozitivně je v tomto ohledu hodnocena práce asistentů pedagoga, kteří mají mimo jiné za úkol také zvyšovat informovanost a motivaci rodičů k účasti jejich dětí v předškolním i školním vzdělávání a motivovat děti k pravidelné docházce do škol či školek. Je důležité zmínit, že asistenti pedagoga jsou ve velké většině sami Romové, takže jejich přístup do místních komunit je snadnější, sami Romové je přijímají otevřeněji než učitele. Problémem opět zůstávají finanční možnosti škol i jednotlivých krajů či obcí, které školy zřizují. V současné době není pozice asistenta pedagoga zřízena na mnoha základních ani speciálních školách.

7.3 Vyrovnávací postupy ve vzdělávání romských žáků

Kromě toho, že bychom se jako učitelé měli zaměřit na neustálou osvětu pojmů rasismus a diskriminace, měli bychom také v souvislosti s vyučováním romských žáků pamatovat na tzv. vyrovnávací postupy. Tyto postupy se zaměřují na lidi (v

našem případě žáky), kteří jsou jakýmkoliv způsobem znevýhodněni – sociálně, zdravotně, politicky, historicky, atd. *„Zastavit společenský propad romských komunit lze pouze vyrovnávacími postupy, jež budou sledovat jako hlavní cíl integraci romských komunit a získání ekonomické soběstačnosti jejich členů.“*⁶¹

Hlavními cíli vyrovnávacích postupů je tedy integrace a získání ekonomické soběstačnosti. Prvním z kroků vedoucím k naplnění těchto cílů je zvyšování vzdělanostní úrovně členů romské komunity, jež je v současné době velmi nízká a velmi vysoké procento českých Romů má stále maximálně základní vzdělání. Mezi nejznámější a nejvíce využívané vyrovnávací postupy v souvislosti se vzděláváním romských žáků jsou bezesporu předškolní třídy (ráda bych podotkla, že tyto třídy, nebo též „nulté ročníky“, nejsou pouze pro děti z romských komunit, ale pro všechny děti ze sociálně znevýhodněného prostředí), asistenti pedagoga nebo podpora romských žáků středních škol. V rámci této kapitoly se nebudu snažit jednotlivé postupy popsat (většina jich je popsána v textu výše), ale zaměřím se na jejich obecnou funkci.

Hlavním cílem nultých ročníků je snaha připravit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí i jejich rodiče na povinnou školní docházku; romský asistent pedagoga by měl zmírňovat sociální handicapy romských dětí. Pokud se dítě podaří motivovat po celou dobu povinné školní docházky a úspěšně složí přijímací zkoušky na střední školu, daná škola má možnost žádat o podporu konkrétního romského studenta (jejíž maximálně výše je až 7000 Kč na pololetí).

Všechny vyrovnávací postupy jsou vstřícným krokem vůči romské komunitě, klíčovou roli v nich všech hraje učitel. Je totiž velmi důležité, aby byl učitel, který má ve třídě romské žáky, ztotožněn s možným pozitivním přístupem vyrovnávacích postupů, protože v případě, že tomu tak není, budou se zcela jistě míjet účinkem.

O potřebě a důležitosti vyrovnávacích postupů hovoří ve své publikaci například i J. Balvín: *„Potřeba vyrovnávacích postupů v oblasti vzdělávání je ovšem vyvolána*

⁶¹ Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. s. 26.

nejen sociokulturním handicapem romských dětí...ale i selektivností vzdělávacího systému, který není připraven na projevy sociální diferenciacce a kulturní odlišnosti.“⁶²

Dalším důležitým prvkem, který je bezesporu také příkladem dobré praxe, je tzv. inkluze romských žáků do běžných škol a zabránění přestupu žáků na speciální základní školy či vzniku tzv. škol spádových. Vždyť mnoho studií dokazuje, že lepších výsledků dosahují ti romští žáci, kteří docházejí do škol navštěvovaných majoritní populací. Problémem je zde fakt, že na úrovni legislativy státu ani krajů neexistuje žádný podnět, který by motivoval školy k tomu, aby vzdělávaly děti s rozdílným etnickým a kulturním zázemím nebo jinak heterogenní kolektivy. „*Je nutné zmínit, že ani Česká školní inspekce se ve své činnosti nezaměřuje na aspekty integrace a podpory sociálně znevýhodněných žáků. Nezvyší-li se obecně možnosti a schopnosti škol pracovat s heterogenními třídami a nezvyší-li se kvalita vzdělávání romských žáků na běžný standard, nebudou školy s větším procentem romských žáků atraktivní pro všechny žáky a romští žáci zůstanou odděleni nejen fakticky, ale i co do kvality výsledků, což významně ovlivní jejich šance na dosažení vyššího sekundárního a terciárního vzdělání a uplatnění na trhu práce.*“⁶³

Je jasné, že inkluze může proběhnout pouze tehdy, pokud se na ni zainteresovaně podílejí všechny strany. Je tedy zcela nezbytné spolupracovat s rodiči a jejich důvěra v kvalitu a ochranu potomků v dané škole. Jak jsem se již zmiňovala v kapitole o hodnotě vzdělání, v současné době nemají romští rodiče často v základní škole důvěru, vážne komunikace mezi školou a rodiči, která je v období vzdělávání romských žáků v primárním školství klíčová. Zde můžeme vidět, jak na

⁶² Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. s. 30.

⁶³ ČT24. *Segregace romských žáků přijde stát ročně na miliardy korun* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.ct24.cz/domaci/93867-segregace-romskych-zaku-prijde-stat-rocne-na-miliardy-korun/>>

sebe jednotlivé kroky, které je nezbytné podniknout pro zlepšení situace vzdělávání romských žáků, navazují.

K tomu, aby bylo inkluzivní vzdělávání plně realizováno, nestačí pouze ochota učitelů vzdělávat často velmi heterogenní skupiny žáků. Je také potřeba přesvědčit rodiče, aby své děti neposílali bez důvodu na školy speciální či spádové. Zde se pak otevírá prostor pro terénní pracovníky, neboť klíčovou roli ve vzdělávání romských žáků hraje období samotné školní docházky a období bezprostředně předškolní, ale také celé období od narození dítěte. Terénní pracovníci a pedagogové musejí být ve vztahu k romským rodičům trpěliví a shovívaví. Ti totiž často ani nedoceňují důsledky odchodu z hlavního vzdělávacího proudu pro další životní perspektivy jejich dětí.

8. ZÁKONY A JINÉ DOKUMENTY UKOTVUJÍCÍ PROBLEMATIKU VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Od poloviny devadesátých let se Česká republika snaží hledat formy, které pomohou odstraňovat sociální a vzdělanostní handicap Romů s důrazem na zachování jejich kulturních a sociálních specifíků. Hlavní snahou vládní politiky je umožnit Romům zvolit si, která kulturní specifika a odlišnosti si přejí zachovat. Listina základních práv a svobod totiž zakazuje všechny způsoby nátlaku, které by směřovaly ke ztrátě identity, jazyka i vlastní kultury. Nelze vyloučit, že pro některé Romy je i asimilace (když se pro ni svobodně rozhodnou) možnou cestou, jak být „plnohodnotným občanem“, nemůže však být cestou pro všechny Romy.

V rámci této kapitoly uvedu základní právní normy a některé další vládní dokumenty, které upravují vzdělávání romských žáků a další oblasti, které se vzdělanosti dotýkají.

8.1 Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Hlavní změnou, která se po přijetí zákona stala, bylo formální zrušení zvláštních škol a jejich transformace na základní školy speciální. V rámci paragrafu 16 tohoto zákona se hovoří také o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou postižení, zdravotně znevýhodnění, nebo také žáci se sociálním znevýhodněním (toto spojení často nahrazuje slovo „romský“). Sociálně znevýhodněným dítětem je ve znění tohoto zákona dítě, které pochází z rodiny s nízkým sociokulturním postavením, dítě ohrožené patologickými jevy, dítě, jemuž je nařízena ústavní či ochranná výchova, nebo dítě s postavením azylanta. Tato definice je však poněkud vágní (pokud se nejedná o dítě z rodiny azylanta, nebo žáka s nařízenou ústavní výchovou. Jako pomocná může být použita definice MŠMT. V něm je za sociálně znevýhodněného žáka považován tento: „...žák, jenž pochází z rodiny či prostředí, které je méně podnětné pro kognitivní rozvoj jedince. Vztah rodiny ke vzdělání je vlašný či záporný, nebo je doma používán argot češtiny, romský etnolect češtiny nebo slovenštiny, rodina je sociálně vyloučená, apod....“⁶⁴ Tento dokument však není právně závazný.

Děti se speciálními potřebami mají mít dle vyhlášky 73/ 2005 Sb. v platném znění o vzdělávání žáků se speciálními potřebami, určena podpůrná opatření, která zohledňují jejich vzdělávací potřeby, jako například asistent pedagoga, nebo nižší počet žáků ve třídě, používání adekvátních metod atd. Školský zákon také upravuje vzdělání asistenta pedagoga. Paragraf 20, který toto vzdělání vymezuje, v podstatě umožňuje pedagogickým asistentům mít pouze základní vzdělání, pokud dokončili akreditovaný vzdělávací program. Toto ustanovení je vhodné zejména pro Romy,

⁶⁴ Vnitrorezortní předpis MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. [online]. [cit. 14. 05. 2010]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/Files/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>>

jejichž kvalifikace nedosahuje stejné výšky jako kvalifikace jiných odborných pracovníků, přesto mají možnost působit ve školství. V paragrafu 18 se hovoří o tom, že ředitel může dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako nadanému žáku, povolit na žádost zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského zařízení vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu, který bude více odpovídat jeho vzdělávacím potřebám. Obsah tohoto paragrafu zákona však bohužel romským rodinám není dosud příliš znám; stálo by mnoho úsilí vysvětlit romským rodičům výhody individuálního vzdělávacího plánu, ale výsledky by mohly být za pár let viditelné.

Další novinkou, kterou můžeme nalézt v zákoně, je to, že bezplatná povinná školní docházka je rozšířena také o bezplatný poslední ročník ve škole mateřské. Mateřská škola však stále není uzákoněna jako povinná.

Paragraf 14 upravuje vzdělávání příslušníků národnostních menšin. Podle tohoto paragrafu lze třídu základní školy pro příslušníky národnostních menšin zřídit tehdy, pokud se přihlásí nejméně 10 žáků, kteří jsou příslušníky národnostní menšiny a chtějí se vzdělávat v jejím jazyce. Tomuto kroku však většinou předchází to, že dle paragrafu 117 odst. 3 zákona 128/2000 Sb. v platném znění o obcích musí být v obci dle posledního sčítání lidu aspoň 10% příslušníků národnostní menšiny.⁶⁵ Tohoto čísla se v posledních několika sčítáních lidu však nikde nedosáhlo (na rozdíl například od příslušníků polské národnostní menšiny).

8.2 Zákon č. 273/2001 Sb. v platném znění o právech příslušníků národnostních menšin

Paragraf 1 tohoto zákona upravuje práva příslušníků národnostních menšin, avšak hned paragraf 2 vymezuje národnostní menšinu takto: „...společenství občanů

⁶⁵ v tomto případě se ustanoví výbor pro národnostní menšiny (polovinu členů tvoří sami příslušníci národnostní menšiny), který poté jedná, zda v dané obci vznikne třída s vyučovacím jazykem národnostní menšiny či nikoliv.

*České republiky, žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*⁶⁶ Odstavec 2 stejného paragrafu vymezuje příslušníka národnostní menšiny takto: „*příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnosti menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*“

V obecné rovině by první část definice národnostní menšiny odpovídala realitě až k části, ve které se píše, že „...*projevují vůli být považováni za národnostní menšinu,...*“ Ze zkušenosti projevují vůli být považováni za příslušníky národnostních menšin v případech, kdy z toho mohou mít prospěch (samozřejmě tomu tak není vždy, proto se to nedá paušalizovat). V tomto momentě může často vyvstávat otázka: S kým tedy pracujeme? Koho vzděláváme? Komu pomáháme, když se sami Romové ke společnému původu nehlásí (dle posledního sčítání lidu se jich k romské národnosti přihlásilo maximálně 7% z odhadovaného počtu)?

Na výše položené otázky má jistou odpověď Koncepce romské integrace, která rozlišuje mezi pojmy romská národnostní menšina a romská komunita, jejichž výkladu se budeme věnovat níže. Co se tedy praktické aplikace tohoto zákona týče, z velké části jej nemůžeme aplikovat, neboť je v České republice jen hrstka Romů, kteří se hlásí k romské národnostní menšině (jinak je tomu např. u již výše zmiňovaných Poláků, kteří dle tohoto zákona mají názvy měst a ulic v příhraničních městech dvojjazyčně a také mají své školství).

⁶⁶ § 2 zákona č. 273/2001 o právech příslušníků národnostních menšin v platném znění.

8.3 Koncepce romské integrace

Koncepce romské integrace je zásadním proklamačním materiálem vlády ČR. Dokument je periodicky aktualizován ve formě vládních usnesení a obsahuje hlavní postupy, které by měly vést k romské integraci. Vláda přistupuje k řešení romské otázky ze tří aspektů – z aspektu lidských práv, z perspektivy národnosti a z širší perspektivy sociokulturní. Zejména třetí perspektiva reaguje na rozdíl mezi romskou komunitou a romskou národnostní menšinou a činí tak legitimní práci všech odborníků pracujících s Romy.

Dokument popisuje rozdíl takto: „*Definičním znakem příslušníka romské národnostní menšiny je aktivní vůle být za příslušníka menšiny považován a společně s ostatními rozvíjet jazyk a kulturu. Příslušníci romské národnostní menšiny jsou tak vymezení subjektivně. Pojem příslušník romské komunity je naproti tomu definován spíše objektivně. ...příslušníkem romské komunity je de facto každý, koho majorita jako příslušníka této sociálně a etnický definované skupiny identifikuje.*“⁶⁷ Konkrétní školská zařízení potom musí sama řešit a zvažovat, kdo z jejich žáků je Rom a kdo není, a to podle subjektivního pocitu vycházejícího z hodnocení barvy pleti, jména či znalosti jejich rodinného zázemí, anebo mohou celou věc řešit tím, že na jejich škole se k romské národnosti nehlásí nikdo. Přikláním se k definici romské komunity, která je v Koncepci popsána.⁶⁸

Koncepce romské integrace se dále dělí na jednotlivé oblasti, ze kterých jsou Romové v běžném životě vyloučeni. Jednou z těchto oblastí je i školství. Celá oblast vzdělávání v podstatě neobsahuje navíc nic, co by nebylo součástí textu mé

⁶⁷ Vláda České republiky. *Koncepce romské integrace* 2005.[online]. [cit. 08. 11. 2009]. Dostupné z: <<http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=8150>>.

⁶⁸ Srovnej s: Závěrečná zpráva projektu MŠMT. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf>.

diploMOVé práce (hovoří se zde např., jak je důležité, aby učitelé romských žáků měli znalosti o romské komunitě, aby spolupracovali s rodiči apod.)⁶⁹

Z celé koncepce bohužel nikde není znát, jakým způsobem se zpětně kontroluje dosažení cílů stanovených pro jednotlivé oblasti.

8.4 Význam „Bratřkovy zprávy“ v oblasti vzdělávání Romů

Tato zpráva (přesně Usnesení vlády č. 686 ze dne 29. října 1997) vznikla na základě množství uskutečněných výzkumů a charakterizuje tedy mimo jiné také některé momenty ze současné vzdělávací praxe, které se negativně dotýkají romských dětí.

Lze říci, že téměř 15 let stará zpráva v současných dnech nepřináší poznatky o stavech romských komunit, které by byly převratné, její důležitost však vnímám v tom, že je v podstatě jednou z prvních zpráv, která se po revoluci touto problematikou u nás zabývá.

⁶⁹ Vláda České republiky. *Koncepce romské integrace 2005* [online]. [cit. 08. 11. 2009]. Dostupné z: <<http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=8150>>.

9. ZÁVĚR

Vzdělávání Romů je stále jednou z nejpálčivějších otázek jejich úspěšnější integrace. V rámci této práce jsou vymezeny hlavní činitele ovlivňující vzdělávací šance a potažmo vzdělávací dráhu romských žáků.

Romové jsou v České republice menšinou, která má odlišné kulturní, sociální a ekonomické zázemí, což s sebou může přinášet i odlišnosti v přístupu ke vzdělání, které pro ně samotné stále často nebývá hodnotou z nejvyšších. Je proto velmi důležité identifikovat odlišné prvky v mentalitě Romů (vzhledem k tématu práce jsou to především ty, které se vztahují ke vzdělání) a tyto prvky pak ve vzdělávání romských žáků maximálně zohlednit, a to například prostřednictvím vyrovnávacích postupů. Zvláště pak, pokud je vzdělávání obecně, i vzdělávání menšin jako takových, ukotveno v několika právních normách a dalších vládních dokumentech, kterými se zabývá poslední kapitola teoretické části.

Mým cílem bylo především zjistit a analyzovat, jaké vztahy panují na úrovni školy a vzdělání mezi učiteli romských žáků a jejich rodiči. Na základě tohoto zjištění vycházejícího z drobného průzkumu a opřeného o teoretické informace, se pak pokusit navrhnout některá opatření, která by mohla být nápomocna v překonávání překážek ve vzdělávání romských žáků.

Dle předpokladu se pohled učitelů a rodičů na vzdělávání romských žáků často liší. Je však nutné podotknout, že některá zjištění (především ze strany romských rodičů) mne překvapila a dá se říci, že i potěšila. Jako pozitivní hodnotím především fakt, že většina tázaných rodičů mladých Romů si uvědomuje své chyby a také rozdílné podmínky, se kterými vstupují jejich děti na půdu základní školy. Překvapivě (v porovnání s údaji uváděnými v literatuře týkající se problematiky vzdělání romských žáků) všichni tázaní rodiče uvedli, že na vzdělání v životě svých dětí kladou velký důraz a uvědomují si jeho důležitost i to, že jim vzdělání může pomoci mít „lepší život“, než mají oni sami. Z pohledu učitelů je však problém

zejména ve skutečnosti, že rodiče přenechávají veškerou iniciativu na škole. Mají pocit, že vzdělání jejich dětí je pouze v kompetenci školy. Z toho pak pramení nedostatečná motivace romských žáků ze strany jejich rodičů, která je pro úspěšné zvládání školních povinností bezesporu jednou z nejdůležitějších věcí. Často tedy není výjimkou, že na rozdíl od většiny rodičů majoritní společnosti se Romové o věci spojené se školou starají málo či vůbec ne. Romským dětem většinou není ponechán prostor na domácí přípravu na vyučování. Podle mého názoru je to jeden ze základních problémů v otázce vzdělávání romských žáků. Jako možné řešení se zde nabízí služby terénních pracovníků, kteří budou pravidelně docházet do problémových rodin romských dětí a budou společně s dětmi a rodiči pracovat. Rodiče si tak uvědomí, že vzdělání není pouze věcí školy a děti si zvyknou na to, že odchodem ze školní budovy pro ně role žáka nekončí. Jako důležitý také vnímám fakt, že právě terénní (či jiní) pracovníci, kteří se dostanou k romským komunitám a potažmo i rodinám blízko, mohou být nápomocny jak škole, tak rodině. Rodičům mohou vysvětlovat a pomáhat pochopit požadavky školy a učitelům naopak představovat reálné možnosti konkrétních rodin.

Nutno však podotknout, že nejen učitelé romských žáků cítí nedostatečnou motivaci ze strany rodičů. Také rodiče mladých Romů často pocítují jakousi rezignaci v přístupu učitelů k jejich dětem. Není se však čemu divit. Vždyť věta, která se objevila modifikovaně ve dvou rozhovorech („...Vaše dcera určitě propadne, rozhodněte se, zda letos nebo příští rok.“) hovoří sama za sebe. Tento smutný fakt potvrzuje také drobný průzkum, ve kterém sami učitelé přiznali, že jejich přístup k romským žákům (oproti žákům z majoritní společnosti), se mnohdy liší. Odlišnost spočívá především v ústupcích a úlevách, které jsou romským žákům poskytovány. Ale zamysleme se nad tím, zda přístup, kdy si učitel řekne, že nemá cenu se půl hodiny zdržovat otázkami, proč si Josef zase nedonesl sešit, a proto to raději bude ignorovat nebo mu dá rovnou poznámku, je správný. Vždyť sami učitelé si uvědomují, že tato úleva není v zájmu žáka, ale spíše v zájmu jich samotných. Toto uvědomění však nestačí. Je potřeba žáky dostatečně motivovat, aby si pomůcky nosili a připravovali se do školy. Motivovat se dá například tak, že před

ostatními spolužáky vyzdvihneme to, co romským dětem opravdu jde, v čem jsou dobré. Je důležité motivovat rodiče i děti k tomu, aby se vzdělání stalo hodnotou a škola žáky přijímaným prostředkem, jak tuto hodnotu naplnit. Zde bych jako důležitou podmínku splnění tohoto požadavku ze strany učitelů viděla změny ve vysokoškolském vzdělávání budoucích pedagogů. Je všeobecně známo, že v České republice žije velmi početná minorita romského obyvatelstva. Téměř každá studie věnující se vzdělávání této minority nepochybně uvádí, že většina Romů pochází z odlišného sociokulturního prostředí. Důsledkem toho pak romské děti vstupují na půdu školy se zcela odlišnými normami, hodnotami a vzorci chování. Jednou z možností, jak tyto rozdíly minimalizovat, jsou nulté ročníky. Ale přiznejme si, že pokud se nezmění také přístup učitelů v navazujících ročnících, je nultý ročník téměř bez významu. Je tedy potřeba, aby byli budoucí pedagogové intenzivněji připravováni v oblasti vzdělávání minorit. Je potřeba, aby znali alespoň základní znaky a odlišnosti dané kultury a věděli, jak s dětmi dané minority pracovat.

V neposlední řadě se pohledy učitelů a rodičů bezesporu rozcházejí v oblasti vzájemné komunikace. Respektive, obě skupiny tvrdí, že problém v komunikaci je na druhé straně. Několik učitelů však potvrdilo, že s romskými rodiči komunikují pouze přes žákovskou knížku a poznámky v ní. Rodiče naopak nejčastěji komunikují prostřednictvím telefonu (když omlouvají „nemocné“ dítě), nebo osobně v poměrně nepříjemných situacích, kdy jdou do školy „hájit“ práva dítěte, které je podle jejich slov diskriminováno učitelkou. Tato překážka by podle mého názoru šla odstranit, ale je to bezesporu cesta dlouhá a náročná – je to cesta vzájemné pravidelné komunikace mimo třídní schůzky. Je to cesta zapojení romských rodičů do dění školy, a tím vyzdvižení jejich schopností a dovedností (př. romská matka připraví občerstvení na školní večírek, nebo otec vypráví v hodině dějepisu o historii Romů apod.). Důležité je, že většina učitelů romských žáků je otevřena změně, což je podle mého názoru velmi pozitivní. Převážná část z nich si myslí, že na odstranění překážek se pracovat dá. Učitelka základní školy speciální G. H. tvrdí: *„Myslím si, že se to dá. Ale klade to zvýšené nároky na učitele a ti na to nejsou systematicky připravováni a nemají ani podpůrné vzdělání.“* Své

sdělení dále doplňuje o finanční hledisko celého problému. Část tázaných rodičů volá po zavedení multikulturní výchovy na školách (i když neumějí přímo specifikovat tento pojem). „*Tak jako jsou děti vychovávány a vedené ke třídění odpadu, tak by měly být vychovávány a vedené ke snášenlivosti a toleranci k jiným národnostem*“, doplňuje D. H., matka tří synů.

Cíl své práce, tedy analyzovat vzájemný vztah rodiny a školy očima rodičů a učitelů, jsem naplnila. Na základě průzkumu vzájemných očekávání romských rodičů a učitelů romských žáků a použité literatury jsem poukázala na skutečnost, v čem se liší pohled učitelů a rodičů na vzdělání romských žáků a pokusila se nastínit několik možností, jak tyto odlišnosti postupně napravovat. Jako stěžejní je dle mého názoru potřeba vyzdvihnout nedostatečnou motivaci romských žáků, jak ze strany rodičů, tak učitelů a nedostatky v komunikaci mezi oběma stranami. Jak již bylo několikrát zmíněno, na socializaci a vzdělávání dítěte se podílí jak rodina, tak škola. Z toho tedy vyplývá nutná spolupráce mezi těmito institucemi.

Co říci úplným závěrem? Otázkou vzdělávání romských žáků se společnost zabývá již dlouhou řadu let. Během této etapy převládala segregace Romů ve vzdělání. Na začátku devadesátých let se však ukázalo, že tudy cesta nevede. Izolace nic dobrého nepřinesla. V současné době stojí společnost v této oblasti opět téměř na začátku (pokud to vztáhneme k délce období, po kterou se vzdělávání řeší). Učíme se vedle sebe pracovat, studovat...žít spolu a ne vedle sebe. Otázka prostorové segregace (sestěhovávaní do ghett), či otázka současné nezaměstnanosti Romů je začarovaným kruhem, ze kterého může vést cesta právě přes vzdělání. Kde jinde než ve škole má romské dítě zjistit, že žít společně je normální? Kde jinde se má dozvědět, že škola mu může otevřít cestu k „normálnímu“ životu? První vlaštovky, které to zjistily, už jsou...a to jak mezi Romy, tak v učitelských sborech.

10. POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

Knižní prameny

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2004. 206 s. ISBN 80-83031-48-9.

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. vyd. 1. Praha: Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5 (brož.).

GIDDENS, A. *Sociologie*. vyd. 1. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4 (váz.).

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. s. 278. ISBN 80-246-0030-7.

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). *“Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. vyd. 1. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2006. 414 s. ISBN 80-86989-76-8.

KELLER, J. *Úvod do sociologie*. vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 s. ISBN 80-86429-39-3 .

KRAUS, B. - POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. vyd. 1. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

MACZEJKOVÁ, M. a kol. *Prípravný-nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. vyd. 1. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. 78 s. ISBN 80-8045-218-0.

MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., (a kol.). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. vyd. 1. Praha: Academia, 2006. 412 s. ISBN 80-200-1400-4.

NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 70-7178-741-8.

NEČAS, C. *Historický kalendář: dějiny českých Romů v datech*. vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 1997. 123 s. ISBN 80-7067-769-4.

NEČAS, C. *Romové v ČR včera a dnes*. vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. s. 129. ISBN 80-7067-952-2.

PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2007.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. vyd. 4. Praha: Portál, 2005. 480 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROMSKÝ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu*. vyd. 1. Roma Education fund, 2007. str. 61. ISBN: 978-963-9832-00-8.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-410-9 (brož.).

ŠIŠKOVÁ, T. (eds.). *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. vyd. 1. Praha: Grada, 2000. 95 s. ISBN 80-7169-528-9.

Velký sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 1672 s. ISBN 80-7184-310-52.

Legislativní prameny

ÚZ ÚPLNÉ ZNĚNÍ ZÁKONA. *Školství*. Ostrava: Sagit, 2009. ISBN 978-80-7208-771-6.

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění
- Vyhláška č. 73/ 2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami v platném znění

ÚZ ÚPLNÉ ZNĚNÍ ZÁKONA. *Sociální zabezpečení*. Ostrava: Sagit, 2010. ISBN 978-80-7208-794-5.

- Zákon č. 108/ 2006 Sb. o sociálních službách v platném znění

KOUDELKA, Z., ONDRUŠ, R., PRŮCHA, P. *Zákon o obcích (obecní řízení)*. vyd. 4. Praha: Linde, 2009. s. 488. ISBN 978-80-7201-760-7.

ZÁKON č. 273/2001 Sb. *o právech příslušníků národnostních menšin* v platném znění. [online]. [cit. 14. 05. 2010]. Dostupné z: <http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/webNahled?id_doc=16614&id_var=15755>

Internetové prameny

ČT24. *Segregace romských žáků přijde stát ročně na miliardy korun* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.ct24.cz/domaci/93867-segregace-romskych-zaku-prijde-stat-rocne-na-miliardy-korun/>>

ČTK. *Ministerstvo pověřilo učitele: Sečtete romské žáky* [online]. [cit. 14. 15. 2010]. Dostupné z: <http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/ministerstvo-poverilo-ucitele-sectete-romske-zaky_112549.html>

HAMACHEK, D. *Vývojové změny v adolescenci ve světle novějších empirických výzkumů* [online]. [cit. 25. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2398>>

Národnostní a etnické menšiny v ČR. Romové. Praha, 2004 [online]. [cit. 28. 10. 2009]. Dostupné z: <<http://www.jabok.cuni.cz/download/ksp/sekyt/nms.doc>>

RODRIGUEZ, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní* [online]. [cit. 08. 11. 2009]. Dostupné z: <<http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivotvcesku/clanek.phtml?id=634186/>>

STRAKOVÁ, J. *Špatná péče o romské děti je projevem nedostatků celého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 08. 11. 2009]. Dostupné z: <<http://www.blog.aktualne.centrum.cz/blogy/jana-strakova.php?itemid=3874>>

Vnitrorezortní předpis MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. [online]. [cit. 14. 05. 2010]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/Files/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Koncepce romské integrace 2000 a 2005* [online]. [cit. 12. 08. 2010]. Dostupné z: <<http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=8150>>

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA PROJEKTU MŠMT ČR. – Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. [cit. 16. 10. 2009]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf>

11. PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

Přepis rozhovoru s učitelkou základní školy speciální i pomocné **G. H.**, praxe 10 let. Celou svou kariéru se zabývá také problematikou Romů v České republice ve všech oblastech.

Jakou roli má podle Vás vzdělání v životě romských dětí?

Jakou roli má vzdělání romských dětí ve vztahu k těm romským dětem, nebo k rodině nebo dětem? *K oběma.* Já si to trochu přeformuluju, jo? Já si myslím, že pro ty děti představuje to vzdělání něco, co je z jejich pohledu vůbec neobohacuje a v čem spatřují jen to vynucené, v čemž v drtivé většině ty děti nemůžou spatřovat nic, co by je opravdu obohatilo. Ani ne kvůli tomu, že by ty děti byly jako tak zavřené čemukoliv novému, ale protože to vzdělávání je realizované v rámci nějaké instituce, která není jejich a oni do ní přijdou v šesti letech, to je jako hrozně malý dítě a i když je prvotně nastartovaný jako každý dítě na poznávání, tak tam jako ta obludnost toho systému, jak funguje ho úplně udolá, takže si myslím, že oni v něm nevidí nic pozitivního hodně dlouho. Jedině, že se jim to podaří a stanou se miláčkem své učitelky (smích), v tom případě se jim v té škole líbí a vnímají to jako něco pozitivního, protože se tam naučí číst a psát, ale pro ně samotné je to nepochopitelná instituce, která je nutí ráno vstávat a to je všechno. A nutí je být s cizíma lidma. Neumím si představit, že by pro ty děti byla škola něco jiného.

Jak myslíš, že vnímají romští rodiče důležitost vzdělání svých dětí?

Myšlím si, že to vnímají hodně vysoce. Teda jako vysoce v tom, že oni rozumí tomu...rozumí své životní situaci a rozumí tomu, že vzdělání je něco, co to jako mění u těch gádžů a proto vzdělání vnímají jako něco hodně pozitivního pro ty děti a chtějí, aby ty děti to vzdělání měly, ale nemají absolutně žádný...jako...neví jak, nebo ani ty cesty třeba nehledají, aby přinutily ty děti, aby chodily do školy, aby

prosperovaly jako skvělí žáčci, tak to by je museli mlátit od rána do večera (pozn. informantky: Můžu být taková?:-)) a to oni dělat nebudou, takže žádnou jinou strategii nemaj, jako nehledě k tomu, jako jak to dělají ti Češi. Jako jak vlastně Češi donucujou své děti chodit do školy, jakýma metodama donucujou své děti dobře se učit, jo? To jsou často metody, které ten romské rodič nechce používat, protože zrovna za to mu ta škola nestojí. On si bude hájit jiný zájmy, ale ne jako zájmy školy. Ale jako ten význam školy a vzdělání si jako myslím, že oni mají hodně vysoce postaveném, že to je něco, co oni strašně chěj, ale nerozumí...nemaj zkušenost jaká se za to platí cena, jo že třeba nechápou to, že když už...a teď to třeba i vezmu k dětem, který byly dobře socializovaný, třeba byly v děcáku, nebo se i rozhodly být v děcáku a nevrátily se do rodiny, tak ani oni třeba nechápali, že jako už to, že do té školy každým den chodí a chovají se v ní slušně a jakž takž něco dělají, tak té škole nestačí, že ta škola chce pořád něco víc...a to je něco, co si myslím, že oni tomu opravdu nerozumějí, jo, protože oni jsou jako na svém absolutním hrotu svých možností, tak jako cokoliv více je pro ně fakt jako těžký.

Vnímáte rozdíl v rodinném prostředí romských a neromských rodin? Pokud ano, tak jaké?

Jako rodinným jako takovým, nebo rodinným jako zase vztáhnout ke škole? *Vztáhnout ke škole*. No tak neromé dítě má židli, stůl a většinou ten jeho rodič akceptuje to, že když to dítě řekne, že se učí, tak ho neobtěžuje nějakým jinejma záležitostma a to si myslím, že nic takového romské dítě v drtivé většině nemá, vyjma teda nějakého programu domácího vyučování, kdy se podaří nejen to dítě, ale i toho rodiče to naučit, jako to, že k učení je zapotřebí klid a prostor. Ale tohle ty romské děti jako nemají prostě. Myslím si, že ta hlavní věc je ani ne v tom stole a v té židli, protože to jsou materiální věci, který se dají nějak obejít, ale v tom, že to ten rodič prostě nevnímá jako skutečně jako, teď píšeš úkoly, tak teďka tě nechám být anebo ti budu pomáhat, jako nedělají to a proto jsou ty děti potom neúspěšný v té škole, protože tam jako není ta akceptace té činnosti toho dítěte.

Mohou tyto rozdíly ovlivňovat školní úspěšnost romských žáků? Jak?

Jo, no tak určitě ovlivnějí jeho neúspěšnost, jako že, jako jo ovlivňují určitě úspěšnost, jako logicky. Je těžké to rozvádět. Na takovou jasnou věc najít něco nejasného. Třeba si myslím, že může být rozdíl v tom, že ve škole se setkávají s dospělým, který jako by po nich vyžaduje přesně ty klidové činnosti a přikládá jim velikou váhu, jako něčemu, co je samostatná práce a české dítě tohle zná i z domu, že ten rodič té samostatné práci nad tím úkolem přikládá nějakou váhu a nechává ho bejt, i když si tam pod tím čte Bravičko a spol., to dělají všechny děti, vymlouvají se, že dělají úkoly a to romské dítě tohle prostě nemá, ono se střetává se dvěma různými světy a když to pak vezmeme třeba na šestiletého prvňáka, který se do toho teprve nějak vpravuje, tak vlastně doma to důležitý není a ve škole to strašně důležitý je, jo, a doma jsou důležitý jiné projevy a v té škole zase jiné a ty on si z domu nepřines, takže to důležitý je a ten výkon toho dítěte to samozřejmě ovlivňuje a ovlivní to i to, že té škole nerozumí, že se tam necítí dobře, protože ona mluví jiným jazykem, než ono.

Vnímáte rozdíly v přístupu škol a učitelů k romským a neromským žákům? Pokud ano, tak jaké?

To je těžký, vzhledem k tomu, co jsme se předtím bavili, ale jako i bez ohledu na to. Myslím si, že opravdu...že ta propast mezi tím světem těch romských dětí a českých dětí a českého životního prostoru je tak velká, že si spousta učitelů skutečně myslí, že těm dětem ulevuje, ale jako z jejich pohledu to není jako opravdu.. ani bych řekla jako potřeba jim slevovat...oni jako vlastně jenom vyráží klín klínem. Oni prostě jsou jako v tak zoufalé situaci, že už zjistili, že to dítě prostě nikdy nebude mít pastelky, no tak mu je tam vstrouhají a nechají mu je ve škole, už zjistili, že nikdy nebude mít sešity v pořádku, tak mu dovolet, aby ty sešity nechávali ve škole, takže oni hledají spíš takový úlitby, ale svým způsobem mi přijde, že to je něco, co pomáhá jim a ne těm dětem nebo té rodině a z tohohle důvodu jako vzniká jejich představa, že skutečně tomu dítěti ulevují, ale mě to souvisí s celou absurditou školského nastavení, protože prostě ta

škola je celá od základů postavená tak, že ty rodiče musej skákat, jak si učitelka vzpomene. Prostě tenhle týden v pondělí jim napíše do deníčku, že mají mít ve středu jeřabiny a nedojde jí, že jeřabiny momentálně nikde nerostou, tak ty rodiče jako blázni lítaj a hledaj a shání něco, cokoliv třeba i fixy, obaly a to je i když se bavíš i s českýma rodičema, tak to je prostě neuvěřitelný, co pro ně představuje vstup jejich dítěte do školy, něco na co nebyli vůbec připravený. A jako romskej rodič se na tohleto vykašle, protože jednak se sebou nenechá mluvit takovýmhle tónem, jakým s rodiči ten učitel mluví, jako příkaz v deníčku: Dones!, Kup!, Zaplať!, a tohleto on dělat nebude, už jenom proto, že to nechápe, proč by to měl, kvůli nějaký krávě učitelce, dělat. Takže učitelé si myslej, že jim jako ulevujou, ale v podstatě je to jen tak, že se nějak snažej dostat do roviny tu třídu pro sebe, ne pro to dítě. Je to těžká otázka, jestli je to jiný přístup nebo ne. Jako jiný přístup to určitě je a je často vnímanej, že se jim ulevuje, ale vůbec se nevychází z toho, co je jejich startovní čára, si myslím teda. Ta je v podstatě jediná důležitá a měla by se brát v potaz, protože ta startovní čára je fakt u těch romských dětí úplně jinde.

Mohou výše uvedené rozdíly ovlivňovat úspěšnost romského dítěte v české škole?

Uvědomila jsem si, že jsem zapomněla na to hlavní, co v tom totiž je. Ten hlavní problém je totiž v tom, že ti učitelé přistupují k tomu dítěti z evolucionistického pohledu: my jsme vyšší kultura, vy jste nižší. To je prostě základ celého. Kdo se v tom ale bude cítit pohodlně? Kdo se v tom bude cítit příjemně? Jako cítí se Češi příjemně, když z nich Angličani, Američani a tyhlensty smečky jako primitivní polonárod? To není příjemný nikomu, takže z toho vychází to, že pochopitelně to to dítě v té škole ovlivňuje, protože ono si to uvědomuje, jako moc dobře si uvědomují implicitními, ale i otevřenými náznaky a to si myslím, že je přesně ten důvod, proč ti rodiče jsou tak strašně alergičtí na to, když jim to dítě řekne, že ta učitelka jim ve škole říkala, že jsou cikáni, nebo že jim nadávala, že jsou špíny a bla bla bla...Protože to tam cítí všichni a byť to ten učitel neřekne na rovinu, tak si to myslí, protože se takhle na ně dívá. On je nevnímá jako rovnocennou kulturu, oni

jsou níž a to dítě to taky vnímá, že je níž kvůli nějakým blběm pastelkám. Takže rozdíl v přístupu samozřejmě ovlivňuje úspěšnost toho romského dítěte.

Jakým způsobem komunikujete s rodinou?

Jak komunikuju...no v podstatě žákovskou knížkou, když se děje něco, co překračuje meze, tak telefonuju. Telefon mám, ale často nefunguje. Na žákovskou knížku si myslím, že jsou rodiče naučení na to, že na ní reagovat musí. Protože, když mi na to nereagují, tak já mám moc je dát na sociálku, že jo, anebo mám moc tahat to dál a říkat, že se o to dítě nezajímají. To je pro mě zaklínadlo. Oni se mnou nebudou komunikovat tak, jak já chci, nebudou to podepisovat nebudou to reflektovat, no tak já to s nimi zkusím jinak no a když to nebudou akceptovat, tak to budu řešit přes sociálku nebo nějaký další věci.

Jakou formu spolupráce čekáte od rodiny?

No nejúčinnější je asi...je asi osobní komunikace, že se ti lidi skutečně setkají a nějakým způsobem spolu komunikují. Těžko říct, protože já jsem i jako učitelka přesvědčena o tom, že ta česká školní spolupráce mezi rodinou a školou stojí na tom, že ten rodič bezpodmínečně plní, co škola řekne a pak je filosofickej problém, jestli je to spolupráce. Co to je spolu pracovat? To znamená, dělají dva (a více).

Z role učitelky mi stačí spolupráce, kdy rodiče dělají to, co jim píšu...ale to asi není spolupráce

Myslíte si, že jsou učitelé, kteří to vnímají podobně jako vy?

No, myslím si, že jich je hodně. Myslím si, že se učitelé pomyslně dělí na dvě kategorie. Jedna, která si myslí, že teda když jim bude ulevovat, když jim bude pomáhat, nebo jako takhle, když to zjednoduším, tak že to pomůže té spolupráci, že to bude plus. A ta druhá kategorie, která si myslí, že se jim v žádném případě nesmí v ničem ulevovat, protože oni jsou tady od toho, aby plnili pravidla jako všichni ostatní a žádný výjimky mít nemají a ty potom komunikují tady tím způsobem, že prostě se to napíše do žákovské a má se to plnit.

Jaké překážky vnímáte ve spolupráci?

V čem vnímám překážky...no asi že tomu, co jim říkám nemusejí ani romské děti, ale ani jejich rodiče tak úplně rozumět a jsou moc emotivní, jako že když jim něco říkáš, tak oni to pochopí jinak..vezmou si z toho, co se jim hodí a pak už jedou jen na té vlně, že to pochopili jinak. Jako že jsou do toho tolik zaboření, že prostě žádné jiné svět pro ně v tu chvíli neexistuje. Neexistuje pro ně jiné výkladové rámeček toho, co jsme si řekli. Tohle si myslím, že je dost velká překážka, když si myslí, že říkám něco jiného, než říkám.

Jak je možné pracovat na jejich odstranění?

Myslím si, že se to dá, ale ono to klade zvýšené nároky na ty učitele a ti na to nejsou ani připravováni nějak systematicky ani nemají nějaké podpůrné vzdělání, aby jako věděli co a jak s těma rodičem dělat a hlavně jim to nikdo nezaplatí, pro ně je to práce navíc, tak proč by to dělali Vzdělávání v téhle problematice by jim mohlo pomoci v tom, že ten kdo je k těm informacím otevřený, je schopen je přijmout. V okamžiku kdy mají nějaké vzdělávání „b, f, l, m“, jsou nahnaní na nějaký školení a myslej si o těch cikánech svý, tak to už smysl nemá. Jo, ale má to smysl, když tam nějaké zrníčko zapadne, pak si můžou uvědomit, že ti lidi fungují na úplně jiných principech, tak si myslím, že to může i samotným učitelům pomoci, jako že to pochopí, že některý věci vyloženě nejsou dobré dělat a některý jim vyloženě můžou pomoci.

PŘÍLOHA II

Přepis rozhovoru s **D. H.**, matkou tří synů, pracující v sociálních službách, manžel pracuje u technických služeb. Rodina žije v centru města.

Jak vy sami vnímáte školu a jakou roli má podle vás vzdělání v životě vašich dětí?

Osobně vnímám školu jako druhou rodinu, tak jako rodina by měla i škola především vychovávat, měla by dávat dětem morální – etický základy a ve stejné rovině s tím, by měly být vědomosti. V životě mých dětí je vzdělání to nejdůležitější. S ohledem na to, že vychovávám tři děti – chlapce, budoucí živitele rodiny, učím je už od útlého věku zodpovědnosti a připravuju je na to, že jednou i oni budou rodiči a budou muset jít příkladem svým dětem.

Vnímáte rozdíly v rodinném prostředí romských a neromských rodin? Pokud ano, tak jaké?

Rozdíly propastné. Budu-li srovnávat romské versus neromské rodiny na stejné ekonomické úrovni, tak na každé této úrovni rozdíly jsou. Romové nekladou důraz na soukromí, děti nemusí mít soukromí.

Mohou tyto rozdíly ovlivňovat školní úspěšnost vašich dětí?

Ovlivňuje v mnohém, rodiče nepokládají za důležité, aby jejich děti dosáhly vzdělání, nevěří, že by se jejich děti uplatnily na pracovním trhu.

**Vnímáte rozdíly v přístupu škol a učitelů k romským a neromským žákům?
Pokud ano tak jaké?**

Záleží na každém učiteli, osobnost učitele hraje velkou roli.

Mohou výše uvedené rozdíly ovlivňovat úspěšnost romského dítěte v české škole?

Sama jsem tím zářným příkladem. Přístup učitelů mě přinutil se učit a chtít být úspěšná.

Jakým způsobem komunikujete se školou?

Telefonicky.

Jakou formu spolupráce čekáte od školy?

Jestli je vstřícnost a tolerance formou spolupráce, tak tedy čekám vstřícnost a toleranci.

Jaké překážky vnímáte ve vzájemné spolupráci?

Velice často neinformovanost o Romech jako takových, chybí jim multikulturní vzdělání.

Jak je možné pracovat na jejich odstranění?

Zaved'te na základních školách multikulturní výchovu. Tak jako jsou děti vychovávány a vedené ke třídění odpadu, tak by měly být vychovávány a vedené ke snášenlivosti a toleranci k jiným národnostem.